

Allgemeine Didaktik

Raphaela Porsch

Definition

Die Allgemeine Didaktik stellt eine Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft dar, die sich entsprechend der Wortherkunft aus dem Altgriechischen διδασκαλία (*didaskalia*) wissenschaftlich mit der Tätigkeit des »Lehrens« (oder anders: des »Andere-lernen-Machens«) beschäftigt. Sie befasst sich mit Fragen »des Lehrens und Lernens auf allen Stufen des Bildungssystems und in allen inhaltlichen Lernbereichen« (Terhart 2019a: 152). Der Begriffsteil *allgemein* bezieht sich auf die Vorstellung, dass es eine *Wissenschaft des Lehrens für alle* darstellt – für alle Altersstufen, in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen, für alle Fächer und Disziplinen. Diese Definition lässt erwarten, dass die Allgemeine Didaktik das Potenzial einer Bezugswissenschaft für andere Disziplinen innehat, die sich mit dem Lehren und Lernen in verschiedenen Institutionen (darunter Hochschuldidaktik, Grundschuldidaktik) und Fächern (etwa Fremdsprachen- oder Biologie-didaktik) auseinandersetzen. Den Anspruch der Allgemeinheit und die Anwendung ihrer Theorien und Modelle auf unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder erfüllt die Allgemeine Didaktik nicht. Tatsächlich blieb der thematische Fokus in der Vergangenheit auf den schulischen Kontext begrenzt, und Inhalte wurden vornehmlich in der Lehrerinnenbildung* genutzt. Die Allgemeine Didaktik wird häufig der Schulpädagogik zugeordnet (vgl. Terhart 2019b: 409). Der Blick auf Theorien und Modelle der Allgemeinen Didaktik zeigt ferner, dass es zentral um die (normative) Beschreibung von Unterricht geht, insbesondere um die Planung und um Fragen der Inhaltsauswahl, der Gestaltung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen.

Diese kurze Zusammenfassung deutet – neben der Eingrenzung auf Gegenstand und Anwendungsbereich – bereits das sogenannte Empirieproblem an (vgl. Rucker 2017: 619). Zusammenhänge oder Annahmen, die im Rahmen zahlreicher Theorien formuliert wurden, wurden nicht empirisch überprüft – ein Anspruch, der trotz des weiterhin wachsenden Einsatzes empirischer Methoden in der Erziehungswissenschaft umstritten ist (vgl. Dinkelaker et al. 2016). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welcher Weise die Allgemeine Didaktik wissen-

schaftlichen Erkenntnisgewinn schafft und welcher Ausrichtung die Disziplin folgen muss, um zukunftsfähig zu bleiben.

Problemhintergrund

Erste Ausgangspunkte der theoretischen Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen (vgl. etwa von Olberg 2016: 59). Platon beschäftigte sich mit Didaktik, indem er eine Form der Gesprächsführung einsetzte, die zu Erkenntnis durch Impulsfragen führen sollte: die Mäeutik. Eine stärker praxisorientierte Lehr-Lernmethode wurde von seinem Zeitgenossen Isokrates in seiner von ihm gegründeten Schule angewendet: Nach einer allgemeinen theoretischen Einführung und der Nutzung von Beispielen fand eine Festigung der Kenntnisse mithilfe von Übungsaufgaben statt (vgl. Kyritsis 2009: 27). Erst im 17. Jahrhundert allerdings wird Didaktik ein eigenständiges Lehr- und Wissenschaftsgebiet (vgl. ebd.: 65). Namhafte Vertreter wie Wolfgang Ratke (auch Wolfgangus Ratichius genannt) und Johann Amos Comenius (auch Jan Amos Komensky genannt) entwickelten eine umfassende Theorie der Didaktik. Insbesondere Comenius' Arbeit *Didactica magna* (2018 [1657]) erlangte weltweit Bekanntheit. Zahlreiche seiner didaktischen Prinzipien werden bis heute in Lehrbüchern aufgeführt, beispielsweise das Prinzip vom Allgemeinen zum Besonderen oder das Anknüpfen an Vorerfahrungen bei Einführung neuer Inhalte. Comenius' Forderung nach Allgemeinbildung, also einer Bildung für alle, war wegweisend und wird im 20. Jahrhundert von Wolfgang Klafki (1963 [1959]) aufgegriffen.

Terhart (2002) schlägt die Unterscheidung in vier Theoriefamilien vor: bildungstheoretische, lehrtheoretische, kommunikations- und interaktionstheoretische sowie konstruktivistische Ansätze. Die nachfolgende Übersicht folgt den bildungstheoretischen Theorien von Klafki (basierend auf Porsch 2019). Eine ausführliche und umfassende Darstellung allgemeindidaktischer Modelle findet sich in den Originalarbeiten und in Lehrbüchern (etwa Porsch 2016, Terhart 2019a).

Das Verständnis von Bildung, die Auswahl für (schulische) Lehr- und Lernsituationen und der Beitrag von Unterrichtsinhalten zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stehen im Mittelpunkt bildungstheoretischer Ansätze. Zentrale Theorien sind die von Klafki entwickelte bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik als deren Weiterentwicklung. Im Rahmen der bildungstheoretischen Didaktik versucht Klafki (1963 [1959]) zu klären, was in der Schule Unterrichtsgegenstand sein sollte. Bis dahin standen sich zwei Bildungstheorien eher ausschließend gegenüber: die materialen und die formalen Bildungstheorien. Klafkis Ansatz der kategorialen Bildung berücksichtigt beide Seiten und zielt darauf ab, dass sowohl bestimmtes Wissen und im engeren Sinne die Aneignung von normativ festgelegten Inhalten (materiale Bildung) wie auch

die Entwicklung von Persönlichkeit und die Aneignung von spezifischen Fähigkeiten (formale Bildung) bedeutsam sind.

Für die Unterrichtsplanung und für die Auswahl von Unterrichtsinhalten hat die Didaktische Analyse bis heute Bedeutung in der Lehrerbildung*, insbesondere im Vorbereitungsdienst. Lehrkräfte sollen einen für Schülerinnen* angemessenen Bildungsinhalt wählen. Unterstützt wird dieser Prozess durch die Beantwortung mehrerer Grundfragen, die sich beziehen auf (1) die *Gegenwartsbedeutung*, die Bedeutung für das gegenwärtige Leben der Schüler*, (2) die *Zukunftsbedeutung*, die Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen*, (3) die *exemplarische Bedeutung*, also darauf, dass der Inhalt repräsentativ bzw. typisch sein und ein allgemeines Problem erschließen helfen soll und (4) die *Struktur des Inhalts und die Zugänglichkeit*, die Darstellungsweise des ausgewählten Inhalts. Im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik ergänzte Klafki 1985 das »Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung« um zwei weitere Fragen, die sich auf Aspekte der »Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit« von Schülerleistungen* und auf die methodische Strukturierung von Lehr-Lernprozessen beziehen (Klafki 2007 [1985]). Ferner wird der Didaktischen Analyse eine Bedingungsanalyse vorangestellt, die eine detaillierte Erfassung individueller und soziokultureller Merkmale der Lerngruppe, der Klasse und der Lehrerin* selbst sowie der institutionellen Bedingungen erfordert. In der erneuerten Version seiner Bildungstheorie schlägt Klafki vor, dass Schule vor dem Hintergrund eines demokratischen Systems die Aufgabe habe, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität bei Schülern* auszubilden. Dazu sollen sie sich im Unterricht mit »epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart und der vermeintlichen Zukunft« (Klafki 2007 [1985]: 56), etwa mit den Themen »Krieg und Frieden« und »gesellschaftlich reproduzierte Ungleichheit« beschäftigen.

Debatte und Kritik

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand »Lehren und Lernen« ist weltweit im Rahmen der Lehrerinnenbildung* obligatorisch. Professionelles Wissen von Lehrkräften umfasst verschiedene Wissensbereiche, zu denen Pädagogisches oder Didaktisches Wissen gehört, im Englischen als *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) bezeichnet (vgl. Berry et al. 2016). Bis heute werden in Deutschland insbesondere »traditionelle Modelle« (vgl. Terhart 2019a: 152) der Allgemeinen Didaktik wie die Bildungstheoretische Didaktik (Klafki 1963 [1959]) und die Kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki 2007 [1985]) gelehrt. Insofern mag es verwundern, dass die Allgemeine Didaktik seit der Jahrtausendwende als wissenschaftliche Disziplin infrage gestellt wird. Überspitzt wird von einer »Totgesagten« (vgl. Rothland 2013: 629, Heursen 2005) gesprochen. Bis heute hält in der

Erziehungswissenschaft und insbesondere unter Schulpädagogen* ein Diskurs über die Zukunft und Programmatik der Allgemeinen Didaktik an. Da diese Debatte die Wahrnehmung der Allgemeinen Didaktik innerhalb der Erziehungswissenschaft wesentlich beeinflusst und diese Auseinandersetzung noch kein Ende gefunden hat, sollen die Kritikpunkte nachfolgend zusammengefasst werden.

Der schwerwiegendste Vorwurf gegenüber der Allgemeinen Didaktik ist der des Stillstands: *Stagnation*, von Rucker (2017) auch als *Theorieproblem* bezeichnet, beschreibt die Situation, dass kaum mehr neue Theorien vorgelegt werden oder, in anderen Worten, kaum wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn vollzogen wird. Die 2013 im Jahrbuch für Allgemeine Didaktik vorgestellten »neueren Ansätze« stellen eine Vielzahl bislang nicht veröffentlichter didaktischer Modelle dar, allerdings kommentiert Terhart: »In keinem Fall wird offen für einen Bruch oder völliges Vergessen zugunsten eines absoluten Neuanfangs plädiert oder ein solcher radikaler Neuanfang gar durchgeführt« (Terhart 2013: 223). Die Theorien bleiben mehrheitlich auf den schulischen Kontext beschränkt. Zudem weisen sie deutliche Bezüge zu traditionellen Modellen auf. Mehrheitlich geht es um eine Beschreibung von Unterricht, doch werden die Voraussetzungen des Lehrens und Lernens kaum berücksichtigt. Rucker (2017) wertet diese Einengung auf den Unterricht ohne den systematischen Einbezug der Bedingungen auch als *Reflexionsproblem* der Allgemeinen Didaktik. Als Grund der diagnostizierten Stagnation lässt sich die zunehmend reduzierte Anzahl an Lehrstühlen der Denomination »Allgemeine Didaktik« anführen. Diese Reduktion ging mit dem Aufschwung der empirischen Unterrichtsforschung seit den 1970er Jahren einher und offenbarte sich in der Umwidmung zahlreicher Lehrstühle.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Allgemeinen Didaktik ist das eingangs genannte *Empirieproblem*: Die traditionelle Allgemeine Didaktik hat ihre Erkenntnisse ohne den Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden hervorgebracht. Trautmann (2016: 10 f.) unterscheidet zwei Probleme: zum einen die fehlende Anschlussfähigkeit an Entwicklungen im wissenschaftlichen Feld, da national und international die empirisch forschende Lehr-Lernforschung dominiert. Zum anderen sei die Normativität – in engerem Verständnis: die fehlende Wissenschaftlichkeit – problematisch, da Aussagen in allgemeindidaktischen Modellen häufig ohne empirischen Nachweis getroffen wurden. Vor dem Hintergrund dieser Kritikpunkte stellt sich unweigerlich die Frage, wie wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn vollzogen wird, wenn nicht mithilfe sozialwissenschaftlicher Methoden. Grundsätzlich kann als Aufgabe von Wissenschaft formuliert werden, dass »rationale, nachvollziehbare Erkenntnisse über Zusammenhänge, Abläufe, Ursachen und/oder Gesetzmäßigkeiten der natürlichen, historischen und kulturell/sozial geschaffenen Wirklichkeit« bereitgestellt werden sollten (Raithe 2008: 11). Dieses Ziel lässt sie nicht allein durch empirische Forschung realisieren. Tatsächlich sind die Theorien namhafter Vertreterinnen* der Allgemeinen Didaktik geisteswis-

senschaftlich begründet: Sowohl das Verstehen und Interpretieren von (oftmals historischen) Texten als auch die eigenen Erfahrungen und das subjektive Erleben führen zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Eine Wissenschaftstheorie wie der kritische Realismus von Popper (2005) als Grundlage sozial- und naturwissenschaftlicher Methoden wird bei Geisteswissenschaftlern* Widerspruch erzeugen und vice versa. Die Aufgabe der Wissenschaft besteht nach Popper darin, Theorien empirisch zu untersuchen und ihre Gültigkeit zu bestätigen oder zu falsifizieren. Wer der Allgemeinen Didaktik »Unwissenschaftlichkeit« vorwirft, kritisiert in den meisten Fällen die Wissenschaftstheorie, näherhin die Geisteswissenschaft. Die Fokussierung auf *eine* wissenschaftliche Methode bedeute, dass ein Gegenstand nicht umfänglich bearbeitet werde, sodass die Kritik eher »Einseitigkeit« als »Unwissenschaftlichkeit« lauten müsse. Schließlich stellt sich die Frage, ob die Beschreibung von Lehr- und Lernprozessen, wie sie bereits von Comenius vorgenommen wurde, grundsätzlich ohne normatives Element auskommt. Zahlreiche Entwürfe pädagogischer Konzepte, etwa von Maria Montessori, legen eine Beschreibung vor, deren Aussagen sich empirisch nachweisen lassen oder gar als solche bereits überprüft wurden. Sie enthalten aber auch solche, die präskriptiv, teilweise sogar idealistisch ausfallen.

Wie begegnet die Allgemeine Didaktik dem Problem der Stagnation, der Theoriefrage und dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit? Einige Vertreterinnen* halten an Kerntheorien fest, andere modifizieren didaktische Theorien oder stellen neue Theorien vor. In Bezug auf allgemeindidaktische Forschung »treten die Protagonisten der Verteidigung einer Allgemeinen Didaktik selbst nicht als Initiatoren konkreter allgemeindidaktischer Forschungsprojekte auf« (Rothland 2013: 637). Da mit Beginn der regelmäßigen Teilnahme an Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMSS und der Einführung von Innovationen im Bildungswesen wie dem inklusiven Unterricht, in Deutschland ein steigendes Interesse an empirischer Schul- und Unterrichtsforschung besteht, findet deutlich häufiger eine Umorientierung der (Nachwuchs-)Erziehungswissenschaftler* statt. Zunehmend werden Forschungserkenntnisse zu didaktischen Fragen mit sozialwissenschaftlichen Methoden bearbeitet – eine internationale Entwicklung, die jedoch in den Augen ihrer Kritiker zu einer Einengung des (geisteswissenschaftlichen) Bildungskonzeptes führe, da nicht alles messbar ist, was Bildung als Prozess und Ergebnis umfasst (vgl. Larsen 2019). Martin Rothland deutet den »Ansatz einer empirischen Forschungsorientierung der Allgemeinen Didaktik selbst als Reaktion auf die Diagnose ihres Empiriedefizits« (2018: 373). Kritisch wird zu dieser Entwicklung angemerkt, dass die Allgemeine Didaktik dabei ihre Identität zu verlieren drohe (vgl. ebd.: 637).

Statt der primären Nutzung empirischer Methoden oder dem Festhalten an ausschließlich geisteswissenschaftlichen Methoden soll schließlich eine dritte

Variante skizziert werden, mit der die Allgemeine Didaktik zukunfts-fähig werden kann: Fragestellungen zu Lehren und Lernen werden in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern und mit unterschiedlichen Forschungsmethoden und -perspektiven bearbeitet. Eine solche Neuausrichtung der Allgemeinen Didaktik wird einerseits das Theorie- und Empirieproblem beheben und kann andererseits die Disziplin als Orientierungswissenschaft etablieren. Grenzen entstehen unter anderem im Blick auf die notwendigerweise breite Expertise der Wissenschaftlerinnen* sowie durch ein mögliches Akzeptanzproblem. Denn neben über- und außerfachlichen Problemstellungen werden fachgebundene Fragen auftreten, die zunehmend von der Fachdidaktik selbst oder Disziplinen wie der Pädagogischen Psychologie beantwortet werden. Dieser Vorschlag lässt auch die Möglichkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit in Wissenschaft und Lehre erkennen, da der Forschungsgegenstand, also allgemeine Lehr-Lernsituationen mit ihren spezifischen Voraussetzungen, unter anderem aus einer fachdidaktischen, psychologischen und soziologischen Perspektive betrachtet werden kann. Noch geklärt werden muss das Verhältnis zwischen Theorie und Empirie. Es erscheint vielversprechend, wenn jeder Gegenstand zunächst angemessen theoretisch bearbeitet wird, und die empirische Prüfung – sofern möglich – erst im Anschluss erfolgt.

Formen didaktischer Umsetzung

Wie kann Allgemeine Didaktik mit ihren Forschungsschwerpunkten neben der Kooperation in der Wissenschaft in Verbindung zu Transdisziplinarität gebracht werden? Mittelstraß (2005: 19) sieht Transdisziplinarität als »eine Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft«, um »außerwissenschaftliche Probleme« zu lösen. Probleme, die für den Bereich der Allgemeinen Didaktik Geltung haben, können aus verschiedensten Bildungseinrichtungen stammen. Ein aktuelles Beispiel sind Herausforderungen von Schulen in der Erstellung und Implementation zukunfts-fähiger medienpädagogischer Konzepte (Hasselkuß et al. 2020 etc.). Lehrer*, Schulleitungen oder Wissenschaftlerinnen* einer Disziplin können diese Problemstellung nicht allein bearbeiten. In einer solchen Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen mit außerwissenschaftlichen Experten* vollzieht sich transdisziplinäre Entwicklung im Sinne eines *boundary crossings*. Sie ermöglicht allen Akteurinnen* den Erwerb neuen Wissens und dessen Anwendung auf neue Arbeitsformen.

Transdisziplinarität sieht die Aufhebung traditioneller Strukturen und Denkmuster vor, um komplexe Gegenstände zu bearbeiten. Die Etablierung dieses Paradigmas könnte auch an Hochschulen und Universitäten gelingen – sowohl in der Lehre wie auch in der gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeit. Bislang legt die Allgemeine Didaktik jedoch mit wenigen Ausnahmen ihren Schwerpunkt

auf die schulische Bildung; sie konnte an Hochschulen und Universitäten einzig Bezüge zur Lehrerbildung herstellen. Diese Eigenständigkeit der Hochschuldidaktik wird in verschiedener Weise deutlich (Scheidig 2016: 15-17), beispielsweise durch die Gründung der eigenen Fachgesellschaft *Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)*, die das Ziel der »Förderung der hochschulischen Bildung durch die Hochschuldidaktik (einschließlich verwandter Ausbildungsbereiche) in Theorie und Praxis« verfolgt (dghd 2018: §2). Neben dieser Fachgesellschaft existiert die *Gesellschaft für Hochschulforschung*. Forschung und Lehre werden hier zwar getrennt repräsentiert, allerdings verorten sich Wissenschaftler* im Bereich der universitären Forschung in weiteren Fachgesellschaften häufig national und international, etwa in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* oder der *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*. Aufgrund ihrer Fokussierung auf schulisches Lehren und Lernen lieferte die Allgemeine Didaktik bislang kaum Impulse an die Hochschuldidaktik, und auch der umgekehrte Weg blieb unter seinen Möglichkeiten. Unterschiede macht Scheidig (2016: 25) in der gegenwärtigen Situation der Disziplinen aus: Allgemeine Didaktik befindet sich in einer Phase der Stagnation, wohingegen Scheidig die Hochschuldidaktik in ihrer Entwicklung als dynamisch bewertet. Durch die Verortung an den Universitäten und den Fokus auf das gleiche Thema eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit, sofern sich die Allgemeine Didaktik in Zukunft nicht ausschließlich der schulischen Bildung widmet. Modelle und Theorien der Allgemeinen Didaktik können neue Impulse für die Gestaltung des Lehrens und Lernens im akademischen Kontext liefern. So müssen Lehrende aller Disziplinen eine Auswahl an Inhalten treffen und eine Vielzahl an Methoden anwenden. Die Gestaltung der Lehrveranstaltungen sollte den Kriterien qualitätsvollen Unterrichts genügen. Solche Richtlinien und Orientierungswerte liegen in der Allgemeinen Didaktik vielfach vor (z.B. Meyer 2016). Auch inhaltlich lassen sich Gemeinsamkeiten finden, darunter sozialwissenschaftliche (z.B. die Befragung) oder geisteswissenschaftliche (z.B. Hermeneutik) Methoden, die in vielen Disziplinen sowohl Lehr-Lerngegenstand als auch Forschungsmethoden darstellen. Transdisziplinarität als Prinzip der Überwindung der Fachgrenzen, benötigt neben dem Wunsch nach Erkenntnis gemeinsame Erfahrungen und Inhalte als Ausgangspunkt. Allgemeine Didaktik mit ihrem Potenzial zur Bezugswissenschaft kann Triebfeder einer transdisziplinären Zusammenarbeit in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern für die Beantwortung komplexer didaktischer und wissenschaftlicher Fragestellungen sein und damit auch die eigene Phase des Stillstands überwinden.

Literatur

Zur Einführung empfohlene Literatur

- Porsch, Raphaela, Hg. 2016. *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Stuttgart: UTB.
- Terhart, Ewald. 2019. *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Zierer, Klaus, Hg. 2016. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zitierte und weiterführende Literatur

- Berry, Amanda, Fien Depaepe und Jan van Driel. 2016. Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. *International Handbook of Teacher Education*. Volume 1, Hg. John Loughran und Mary Lynn Hamilton, 347-386. Singapore: Springer.
- dghd. 2018. *Satzung Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V.* <https://www.dghd.de/die-dghd/satzung>
- Dinkelaker, Jörg, Wolfgang Meseth, Sascha Neumann und Kerstin Rabenstein. 2016. Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*, Hg. Wolfgang Meseth, Jörg Dinkelaker, Sascha Neumann, Kerstin Rabenstein, Olaf Dörner, Merle Hummerich und Katharina Kunze, 13-30. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Comenius, Johann Amos. 2018 [1657]. *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (Original 1657: Didactica magna). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hasselkuß, Marco, Lisa Gageik und Manuela Endberg. 2020. Research-Practice-Partnership in Schulnetzwerken – Erfahrungen aus der Zusammenarbeit zur Schulentwicklung in einer digitalisierten Welt. *Journal für Schulentwicklung* 24: 37-44.
- Heursen, Gerd. 2005. Didaktischer Frühling oder ein Abschied in den Winter? – Eine Sammelbesprechung über vier neue Einführungen in die Didaktik und ebenso viele Fragen. *Erziehungswissenschaftliche Revue* 5. www.klinkhardt.de/ewr/40725356.html
- Klafki, Wolfgang. 1963 [1959]. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 2007 [1985]. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Kyritsis, Dimitris. 2009. Die Philosophie der Erziehung im politischen Denken des Isokrates. *Forum Classicum* 1: 23-31.
- Larsen, Steen Nepper. 2019. Blindness in Seeing: A Philosophical Critique of the Visible Learning Paradigm in Education. *education science* 9: 47.
- Meyer, Hilbert. 2016. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Mittelstraß, Jürgen. 2005. Methodische Transdisziplinarität. *Theorie und Praxis* 14: 18-23.
- Popper, Karl. 2005. *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Gesammelte Werke: Band 3. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Porsch, Raphaela, Hg. 2016. *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Stuttgart: UTB.
- Porsch, Raphaela. 2019. Didaktik als Theorie des Unterrichtens. *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*, Hg. Ewald Kiel, Bardo Herzig, Uwe Maier und Uwe Sandfuchs, 32-37. Stuttgart: UTB.
- Raithel, Jürgen. 2008. *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, Martin. 2013. Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 629-645.
- Rothland, Martin. 2018. Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule* 110: 369-382.
- Rucker, Thomas. 2017. Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik* 63: 618-635.
- Scheidig, Falk. 2016. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein Annäherungsversuch. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016*, Hg. Klaus Zierer, 12-28. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, Ewald. 2002. Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16: 77-86.
- Terhart, Ewald. 2013. Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*, Hg. Klaus Zierer, 219-228. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, Ewald. 2019a. *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, Ewald. 2019b. Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. *Handbuch Schulpädagogik*, Hg. Marius Harring, Carsten Rohlfis und Michaela Gläser-Zikuda, 409-417. Stuttgart: UTB.
- Trautmann, Matthias. 2016. Die Allgemeine Didaktik – eine umstrittene Disziplin. *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*, Hg. Raphaela Porsch, 9-23. Stuttgart: UTB.

von Olberg, Hans-Joachim. 2016. Die Vorgeschichte und Erfindung der Didaktik. *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*, Hg. Raphaela Porsch, 51-71. Stuttgart: UTB.