

Zum Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenbildung

Kris-Stephen Besa^{1,*}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster
kbesa@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Die Dauerkrise der Allgemeinen Didaktik führt zu immer neuen Auseinandersetzungen rund um ihren Stellenwert und ihre Zukunftsfähigkeit. Dabei scheint ihr Status als (schul-)pädagogische Leitdisziplin spätestens mit der stärkeren Output-Orientierung des Bildungssystems seit Anfang der 2000er-Jahre verloren. Dennoch beschäftigen sich nach wie vor zahlreiche Personen und Publikationen in – zum Teil stark selbstreferenziellen – Diskursen mit der Allgemeinen Didaktik, wobei neben Reformüberlegungen auch Abgrenzungen zu anderen Disziplinen eine große Rolle spielen. Wenig beachtet ist bislang jedoch der Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (universitären) Lehrer*innenbildung, was umso mehr erstaunt, bedenkt man, dass durch eine hochschulische Verankerung auch die unterrichtsbezogene Ausrichtung und späteres berufliches Handeln mit beeinflusst werden. Der Beitrag greift diese Überlegungen auf und versucht sich in einer mehrstufigen Beleuchtung der Allgemeinen Didaktik in der aktuellen Lehrer*innenbildung, die sowohl Hochschullehrpersonen als auch curriculare Vorgaben und die Studierendenperspektive umfasst.

Schlagwörter: Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung, Fachdidaktik, Lehrer*innenbildung, Curricula



1 Einleitung

Die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für (angehende) Lehrkräfte sieht Reusser (2009) in der Positionszuschreibung als fachübergreifende Theorie des Lehrens, die sowohl Praxisanleitungen als auch bildungstheoretische Reflexion liefern soll. Als solcherlei zwitterhafte „Praxiswissenschaft“ (Schilling, 1993) obliegt es der Allgemeinen Didaktik in ihrem Selbstverständnis, für Lehrkräfte Planungswissen des Unterrichts bereitzustellen und die hierfür geschaffenen didaktischen Modelle bereits in der Lehrer*innen-ausbildung zu vermitteln (Bach, 2013). Dennoch oder auch aufgrund dieses Anspruchs ist der Stellenwert der Allgemeinen Didaktik alles andere als unstrittig, insofern, als dass ihr Kernthema, die theoretisch-modellbasierte Unterrichtsplanung sowie eine allgemeindidaktisch reflektierte Auseinandersetzung mit Unterricht, aus verschiedenen Perspektiven infrage gestellt wird beziehungsweise die Allgemeine Didaktik als „Referenzdisziplin zum Thema guter Unterricht“ (Reusser & Pauli, 2021) zunehmend durch die Lehr-Lernforschung verdrängt wird. Dabei werden sowohl Defizite der empirischen Überprüfbarkeit ihrer Wirksamkeit als auch grundlegender die tatsächliche Anwendung allgemeindidaktischer Theorien und Modelle durch erfahrene Lehrkräfte für ihr Planungshandeln skeptisch beäugt (vgl. Koch, Koch-Priewe, Köker, Kullmann, Pineker & Störtländer, 2013; Rothland, 2013, 2021; Seel, 1997). Inwieweit sich die Allgemeine Didaktik offen für andere Einflüsse aus anderen Disziplinen zeigen sollte, kann ebenfalls diskutiert werden. Dabei ist insbesondere mit Blick auf ihr Verhältnis zu und den Dialog mit den Fachdidaktiken eine relevante Frage, ob die Allgemeine Didaktik überhaupt Konzepte aus fachspezifischen Didaktiken übernehmen kann (Rothgangel, 2017).

Das Empiriedefizit wird nicht nur in einem quantitativen Mangel an entsprechender Forschung, sondern auch in problematischen Operationalisierungen und Stichprobenziehungen gesehen. In diesem Zusammenhang stellt Rothland (2021) konsterniert fest, dass sich weite Teile der Forschung zu (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanung dem praktischen Planungshandeln von Studierenden oder Referendar*innen widmen, die per Definition noch keine kompetent Handelnden in dem Feld sein können und sich in den Studien, die oftmals mit Selbsteinschätzungsverfahren arbeiten, seiner Meinung nach oftmals in hohem Maße überschätzen. Auch wenn Rothland (2021) dabei übersieht, dass die meisten dieser Untersuchungen aus der Praktikumsforschung stammen, sodass dem untersuchten Planungshandeln durch mentorielle und tutorielle Anleitung im Regelfall sehr wohl eine umfangreiche und zum Teil auch multiperspektivische Expertise zugrunde liegt, so trifft die Kritik im Kern dennoch ein Problem der aktuellen Allgemeinen Didaktik: Letztlich kann über die Validierung von Instrumenten an einer – in welche Richtung auch immer – stark selektierten Gruppe kaum eine zuverlässige Erfassung von allgemeindidaktischen Kompetenzen stattfinden, die in weitergehenden Schritten sogar für Wirksamkeitsnachweise Gültigkeit besitzen könnten.

Dieses Problem der kritischen Auseinandersetzung mit der Allgemeinen Didaktik ist jedoch keineswegs ein neues oder nur auf ein vermeintliches bzw. tatsächliches Empiriedefizit beschränktes Phänomen: Spätestens seit Beginn der 2000er-Jahre sind zahlreiche Beiträge und Forschungsarbeiten erschienen, die sich metaphorisch mit der Allgemeinen Didaktik und ihrer gegenwärtigen Position und Bedeutung in der Lehrer*innenbildung, im Lehrberuf und insbesondere mit ihrer Stellung innerhalb der (Erziehungs-)Wissenschaft auseinandersetzen. Wiederkehrende Themen dieser Arbeiten sind unter anderem die disziplinäre Einordnung, Verhältnisbestimmungen, aber auch Abgrenzungsversuche vor allem mit Blick auf Lehr-Lernforschung/Unterrichtsforschung sowie Fachdidaktiken. Daneben bemühen sich die Arbeiten um Kompetenzverortungen und -profilierungen, die die Allgemeine Didaktik selbst hinsichtlich ihrer erwerblichen Wissens- und Fähigkeitsdimensionen betrachten (u.a. Arnold, 2009, 2018; Bach, 2013; Reusser, 2009; Reusser & Pauli, 2021; Rothland, 2018; Rucker, 2017, 2020; Scholl, 2018; Schüle, Besa & Arnold, 2017; Terhart, 2002; Wernke & Zierer, 2017). Die

geäußerte Kritik geht dabei so weit, dass sogar die genutzte Sprache zum Thema der Auseinandersetzung wird: Ob „Krisenrhetorik“ (Trautmann, 2016), „Toterklärung“ und „Wiederauferstehung“ (Zierer, 2012) oder „Wiederbelebung einer Totgesagten“ (Rothland, 2013) – an blumig-morbider Sprache, konsequenten Abgesängen und hoffnungsvollen Verteidigungsreden, aber vor allem an Selbstreferenzialität der Beschäftigung mangelt es der Allgemeinen Didaktik sicher nicht! Mit skeptischem Blick muss man daher vermuten: Wer sich stetig seiner eigenen Relevanz versichern muss, hat diese womöglich schon längst verloren. Optimistisch gewendet ist hingegen festzuhalten: Auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses wird nach wie vor genügend Energie aufgewendet, um die Allgemeine Didaktik – und ihre fraglosen Errungenschaften – zu würdigen, was für eine überdauernde Bedeutung spricht.

2 Überlegungen zu Möglichkeiten der Einschätzung des Stellenwertes der Allgemeinen Didaktik in der Lehrer*innenbildung

Es stellt sich die Frage: Wie ist es nun tatsächlich um die aktuelle Relevanz der Allgemeinen Didaktik bestellt? Um diese Frage nicht aus der Perspektive der oben geschilderten, teilweise repetitiv scheinenden Diskurse zu strapazieren, soll die Diskussion durch eine grundlegende Betrachtung der Verankerung in der universitären Lehrer*innenbildung erweitert werden, da dort die Gegenwarts- wie Zukunftsfähigkeit ideal nachzuzeichnen sind, bedenkt man, dass insbesondere an Hochschulen während der ersten Phase der Lehrer*innenbildung theoretisches Wissen – bzw. im Sinne der *Standards für die Lehrerbildung* die notwendigen Kompetenzen (KMK, 2019) – für ein professionelles Lehrer*innenhandeln vermittelt werden (sollen).

Für diese Betrachtung bieten sich drei Wege an: Neben 1. den personalen Voraussetzungen und 2. der curricularen Verortung der Allgemeinen Didaktik an den Hochschulen bzw. in der hochschulischen Lehrer*innenbildung (einschließlich Lehrprojekten) kommt 3. auch einem empirischen Blick aus Rezipient*innenperspektive eine entscheidende Rolle zu, um zu überprüfen, ob und wie die vorhandenen allgemeindidaktischen Lernangebote eingeschätzt und angenommen werden. Für diese Fragen liegen bislang keine oder zumindest keine umfassenden und aktuellen Betrachtungen und Studien vor. Der Aufsatz möchte diese Desiderate aufgreifen und sowohl konzeptionelle als auch empirische Überlegungen und Analysen für eine Erweiterung des Diskurses bereitstellen.

2.1 Systematische Betrachtung der personalen Situation in der Allgemeinen Didaktik

Die Allgemeine Didaktik war lange Zeit eine der prägenden Disziplinen schulpädagogischer Forschung (Kiel & Zierer, 2012) und vertrat den Anspruch – oder vertritt immer noch den Anspruch –, verschiedene Theorien des Lehrens und Lernens zu vereinen (Lüders, 2014). Gesteht man der Allgemeinen Didaktik einen solchen Stellenwert zu, so wundert es nicht, dass man, so Arnold (2018) augenzwinkernd, in der Vergangenheit eine eigene Didaktik als „einschlägig berufene Hochschullehrperson schon erfunden und publiziert haben sollte“ (Arnold, 2018, S. 197). In dem Zusammenhang erfolgt der Verweis auf die umfangreiche Darstellung (allgemein-)didaktischer Theorien bei Bönsch (2006), die in weiten Teilen als nur bedingt innovativ anzusehen seien (Arnold, 2018). Auch wenn aktuell keine inflationäre Erweiterung von didaktischen Lern- und Planungstheorien zu beobachten ist, so gibt es dennoch einige Fachvertreter*innen, die derzeit an allgemeindidaktischen Fragestellungen arbeiten. Möchte man den Stellenwert der Disziplin einordnen, scheint es eine Überlegung wert, das aktive Lehrpersonal der Allgemeinen Didaktik in den Blick zu nehmen, da über „die Benennung von Professuren [...] Disziplinen, Subdisziplinen und Teilgebiete einer Subdisziplin (wie etwa die Allgemeine

Didaktik oder die Theorie der Schule [...] im Hochschulwesen verankert“ (Rothland, 2022) werden. Einen exemplarischen Eindruck, welche Positionen mit entsprechenden Lehrstühlen verknüpft sind, liefert Trautmann (2016) in seinem knappen Überblick und beschreibt (allgemein-)didaktische Positionierungen sechs verschiedener Professoren¹ an deutschsprachigen Hochschulen, ohne dabei jedoch systematisch vorzugehen. Die Darstellung beschränkt sich allerdings nicht auf Professuren mit expliziter Allgemein-didaktischer Denomination und aus Deutschland, sondern berücksichtigt auch Fachvertreter² mit Lehrstühlen anderer Denomination und außerhalb der Bundesrepublik. Des Weiteren spart Trautmann Personen unterhalb einer professoralen Ebene aus. Seine Gegenüberstellung verschiedener Positionen ist dennoch erhellend, da sie Überlegungen zur aktuellen Situation wie auch zur Zukunftsfähigkeit der Allgemeinen Didaktik und-ogmatisch präsentiert (Trautmann, 2016).

Um einen tatsächlichen Eindruck von der personalen Verankerung Allgemeiner Didaktik in Deutschland zu bekommen, lohnt jedoch ein stärker systematischer Blick. Geht man die 65 lehrer*innenbildenden Hochschulen³ durch, so zeigt sich, dass an gerade einmal 17 Standorten Professuren mit einer Denomination der Allgemeinen Didaktik aktuell (Stand Juni 2021) besetzt sind (in der Besetzung befindliche Professuren wurden nicht berücksichtigt). Dies entspricht einer Quote von lediglich 26,2 Prozent der deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit einer expliziten Professur, die die Allgemeine Didaktik vertreten soll. Ein vertiefender Blick auf die Denominationen zeigt, dass die Zuordnung sowie disziplinäre Verortung und Gewichtung der Allgemeinen Didaktik höchst unterschiedlich erfolgen. Die Allgemeine Didaktik taucht in den Kombinationen mit Schulpädagogik, Medienbildung/-didaktik, (empirischer) Unterrichtsforschung, Schultheorie, Schulentwicklung sowie mit den Spezifizierungen der Sekundarschule und der Heterogenität auf. Die Kombination mit der Schulpädagogik, teils gleichrangig verbunden, teils mit der Allgemeinen Didaktik als schwerpunktmäßiger Subdisziplin, stellt die häufigste Verknüpfung dar. Diese Breite und Kombination lässt die Vermutung zu, dass nicht alle der entsprechenden Lehrstühle mit genuinen beziehungsweise in ihrer Arbeit schwerpunktmäßigen Allgemeindidaktiker*innen besetzt sind. Zumindest ein Blick auf die jeweiligen Veröffentlichungen bestätigt diese Annahme: Von den 17 Professor*innen ließen sich gerade einmal auf acht Publikationslisten explizite allgemeindidaktische Beiträge im Zeitraum der letzten fünf Jahre finden. Angemerkt sei allerdings, dass in zwei Fällen keine öffentlichen Publikationslisten über die Universitäts-Webseiten zugänglich waren.

Dieses heißt natürlich nicht, dass nur eine einstellige Zahl von Personen allgemeindidaktische Forschung in Deutschland betreiben würde, da neben Professuren anderer Provenienz (man sehe nur auf die Liste des Herausgeberkreises des *Jahrbuchs für Allgemeine Didaktik*) verständlicher Weise auch noch Hochschullehrer*innen aus anderen deutschsprachigen Ländern sowie anderweitige wissenschaftlich Beschäftigte in dem Feld tätig sind. Dennoch erstaunt mit Blick auf die Frage nach dem Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der Lehrer*innenbildung, die für diese Betrachtung leitend ist, dass nur etwa ein Viertel der deutschen Hochschulstandorte die Allgemeine Didaktik über entsprechende Professuren etabliert hat.

¹ Die männliche Form ist an dieser Stelle der Auflistung geschuldet.

² Siehe Fußnote 1.

³ Berücksichtigt wurden 59 Universitäten und sechs Pädagogische Hochschulen in Deutschland; unberücksichtigt blieben Hochschulen wie die Universität Hohenheim, die zwar das Fach Biologie für das Lehramt anbietet, jedoch keine eigene Erziehungswissenschaft im Programm hat.

2.2 Curriculare Verortung und Lehrprojekte der Allgemeinen Didaktik an Hochschulen in Deutschland

Aus disziplinärer Sicht ist die Allgemeine Didaktik meist als Subdisziplin der Schulpädagogik verortet (siehe zum Überblick Rothland, 2022). Aus dieser Perspektive verwundert daher die oben festgestellte Zusammenführung in den Denominationen zunächst nicht. Jedoch fallen bei genauerem Hinsehen die bei den Professuren zum Teil vorgenommenen sprachlich-hierarchischen Gleichsetzungen der Verknüpfung von Allgemeiner Didaktik UND Schulpädagogik auf, die so in den Beschreibungen der Gegenstandsbereiche nicht wiederzufinden wäre.

Betrachtet man die curriculare Verortung der Allgemeinen Didaktik in der hochschulischen Lehrer*innenbildung, so scheint zunächst geboten, einen Blick auf die *KMK-Standards für die Lehrerbildung* (KMK, 2019) zu werfen. Dort ist die Allgemeine Didaktik zwar im Kompetenzbereich Unterrichten als Standard in den theoretischen Ausbildungsabschnitten vertreten, jedoch erfolgt eine hierarchische Gleichstellung mit den Fachdidaktiken („Die Absolventinnen und Absolventen kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken [...]“; KMK, 2019, S. 7) und keineswegs eine exponierte Herausstellung, wie so manche*r Fachvertreter*in vielleicht wünschen würde. Des Weiteren – und dieser Umstand mutet vor dem zuvor erwähnten Anspruch einer praxistauglichen Wissenschaft der Unterrichtsplanung beinahe wie ein Affront an – enthält das Gegenstück für die praktischen Ausbildungsabschnitte keinerlei Verweis mehr auf die Allgemeine Didaktik, sondern fokussiert für die Unterrichtsplanung einzig auf die Fachdidaktiken („Die Absolventinnen und Absolventen verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente [...]“; KMK, 2019, S. 7).

Wie es tatsächlich mit der curricularen Verortung der Allgemeinen Didaktik in der Lehrer*innenbildung aussieht, ist über die KMK-Standards als grober Rahmen, dessen Berücksichtigung und Ausformung an den Universitäten doch sehr heterogen ausfällt, freilich nicht geklärt. Um dieser Frage expliziter nachzugehen, hat Arnold (2014) eine Curriculumanalyse durchgeführt, die 44 Hochschulen des deutschsprachigen Raums, davon 31 in der Bundesrepublik, berücksichtigt. Fokus der Betrachtung waren die Dokumente der konzeptionellen Anforderungen der schulpraktischen Lehrveranstaltungen, da dort aufgrund der Ansprüche, eigenen Unterricht zu planen, insbesondere Rückgriffe auf Modelle der Allgemeinen Didaktik zu vermuten sind. Im Ergebnis zeigt sich eine umfassende allgemeindidaktische Fundierung der Praktika, die Arnold zu dem Schluss kommen lässt, dass „Anzeichen für einen Niedergang der Allgemeinen Didaktik (vgl. Terhart, 2005) [...] somit nicht zu finden [sind]“ (Arnold, 2014, S. 84). Und auch die Curriculumanalyse von Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller und Möller (2014) bestätigt die Verankerung von Didaktik und Unterrichtsplanung in den Rahmenvorgaben fast aller untersuchten Universitäten, wobei anzumerken ist, dass dort nicht explizit die Allgemeine Didaktik adressiert wird. Ob diese theoretisch intendierten curricularen Vorgaben auch tatsächlich umgesetzt werden, kann jedoch hinterfragt werden (Rothland, 2021). Grundsätzlich scheint aber zumindest auf curricularer Ebene der Rückgriff auf Inhalte der Allgemeinen Didaktik vorgesehen.

Den eingangs formulierten Anspruch einer Praxiswissenschaft der Planung von Unterricht (Bach, 2013; Schilling, 1993) wieder aufgreifend läge die Vermutung nahe, dass die Allgemeine Didaktik in aktuellen und auf zukünftiges Handeln ausgerichteten Projekten der Lehrer*innenbildung eine, wenn nicht herausgehobene, so doch zumindest zentrale Rolle innehat, insbesondere dann, wenn es um schulpraktische Aktivitäten geht. Um dieser Überlegung nachzugehen, lohnt vermutlich ein Blick in die aktuell umfangreichste Kampagne zur Förderung einer innovativen Lehrer*innenbildung in Form der durch Bundesmittel unterstützten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, durch die ein Großteil der deutschen Hochschulen mit 500 Millionen Euro an Fördermitteln für den Ausbau und die Verbesserung im Lehramtsstudium bedacht wurde. Die Voraussetzungen für die Allgemeine Didaktik scheinen auf jeden Fall günstig, zeigt die Sichtung der

Projektschwerpunkte bei 47 von 49 der in der ersten Phase ab 2015 geförderten Projekte (die sich durch Verbünde auf 59 Hochschulen erstrecken), dass dort ein Ausbau der Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs, unter anderem über die engere Begleitung von Praxisphasen, realisiert werden soll (Altrichter et al., 2020). Im Ausschreibungstext selbst wurden Projektvorschläge mit Schwerpunkt in der Allgemeinen Didaktik zwar nicht explizit erwähnt, jedoch auf die „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ (BMBF, 2014) verwiesen. Analysiert man die Kurzdarstellungen der geförderten Projekte, so wird deutlich, dass gerade einmal in zwei Fällen ein direkter Bezug auf die Allgemeine Didaktik genommen wird und die Planung von Unterricht überhaupt nicht auftaucht (DLR, 2015). Dieses mag für sich genommen noch nichts heißen, geht man von einem zu starken Abstraktionsgrad der berücksichtigten Projektkurzdarstellungen aus, die auf gerade einmal einer DIN-A4-Seite Vorhaben und Schwerpunkte beschreiben sollen. Dennoch ist auffällig, dass andere zentrale Begriffe wie Reflexion/Reflexionsfähigkeit (eher im Sinne forschenden Lernens als im Sinne didaktischer Reflexion) bei zehn Projekten genannt werden und andere Ziele, wie die Stärkung von Inklusion in der Lehrer*innenbildung oder die bessere Vernetzung von Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, beinahe allgegenwärtig sind (DLR, 2015). Ob dieses als Hinweis auf einen eher gering zu schätzenden Stellenwert der Allgemeinen Didaktik beziehungsweise eine randständige Stellung an den geförderten Hochschulen zu werten ist, sei dahingestellt. Möglicherweise zeigen sich darin auch nur der größere Optimierungsbedarf in anderen Feldern oder aber eine zu hohe Spezifität, die zu einem Mitdenken der Allgemeinen Didaktik führt, wenn beispielsweise von Bildungswissenschaften gesprochen wird. Dennoch ist die Tatsache, dass ein expliziter Bezug auf eine Disziplin mit dem hohen Anspruch und Selbstverständnis einer Praxiswissenschaft auf Sichtebene im Rahmen der größten Initiative zur Förderung der Lehrer*innenbildung keine Rolle spielt, zumindest bemerkenswert.

2.3 Bedeutsamkeit der Allgemeinen Didaktik aus Sicht von angehenden Lehrkräften

Nach Betrachtung der personellen und curricularen Situation erhärtet sich die für die Situation der Gesamtdisziplin vorangeschickte, pessimistisch gewendete Einschätzung auch mit Blick auf die Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Lehrer*innenbildung. Schaut man auf die Einschätzungen des Stellenwerts von pädagogischem bzw. bildungswissenschaftlichem Wissen für angehende Lehrkräfte oder aus Sicht dieser, so sind die Ergebnisse ambivalent. Zwar interessieren sich Lehramtsstudierende durchaus für bildungswissenschaftliche Studieninhalte, jedoch ist dieses Interesse nur bedingt durch den Studienverlauf beeinflusst (Rösler, Zimmermann, Bauer, Möller & Köller, 2013). Vor allem im Abgleich mit den schulpraktischen Studienelementen und dem in der Praxis erworbenen (vermeintlichen) Erfahrungswissen wird den theoretischen Inhalten und Modellen nur geringe Bedeutsamkeit eingeräumt (Bach, 2013; Cramer, 2013). Dies mag auch daran liegen, dass der Nachweis einer Praxisrelevanz für zahlreiche Themen und Inhalte der Bildungswissenschaften noch nicht erbracht ist (Kunter et al., 2017). Insbesondere die Allgemeine Didaktik ist hier, wie oben bereits geschildert, ihren empirischen Wirksamkeitsnachweis bislang schuldig geblieben. Daher soll im Folgenden die Wahrnehmung der „Rezipierenden“, das heißt in diesem Fall der (angehenden) Lehrkräfte, geprüft werden mit dem Fokus auf die Frage, als wie praxisrelevant die Allgemeine Didaktik im Vergleich zu Fachdidaktik und Lehr-Lernforschung eingeordnet wird. Zu diesem Zweck wurden drei selbstentwickelte Skalen zur Bedeutung von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Lehr-Lernforschung genutzt und bei einer Stichprobe von 117 Lehramtsstudierenden eingesetzt. Die Befragten waren überwiegend weiblich (74,5 %) und strebten mehrheitlich ein gymnasiales Lehramt an (56,3 %). Darüber hinaus verfügte

die große Mehrheit der Studierenden (82,9 %) über eigene Erfahrungen in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, die im Rahmen von Schulpraktika erworben wurden.

Die genutzten drei Skalen umfassen je 14, bis auf die Disziplin gleichförmig formulierte Items. Eine Hauptkomponentenanalyse mit obliquem Rotationsverfahren (vgl. Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2007) ergab für die Items der Allgemeinen Didaktik eine dreifaktorielle Struktur mit Subdimensionen, die sich als „Bedeutung in der Ausbildung“, „Bedeutung für Unterrichtsinhalte“ sowie „Bedeutung für Ziel-, Medien- und Methodenentscheidungen der Planung“ interpretieren lassen. Die Abfrage erfolgte auf einer Vierer-Antwortskala mit den Polen „trifft nicht zu“ und „trifft zu“. Die ermittelten Subdimensionen zeigten allesamt gute bis sehr gute interne Konsistenzen und ließen sich in dieser Form auch auf die gleichförmig formulierten Items der Fachdidaktik und der Lehr-Lernforschung mit sehr guter Passung übertragen (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Skalen der Erfassung der Bedeutung von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Lehr-Lernforschung

<i>Skala</i>	<i>Itemzahl</i>	<i>AD α</i>	<i>FD α</i>	<i>LL α</i>	<i>Beispielitem</i>
<i>Bedeutung in der Ausbildung</i>	6	.87	.87	.88	[Allgemeine Didaktik] wird/wurde an der Universität kaum vermittelt.
<i>Bedeutung für Unterrichtsinhalte</i>	4	.82	.83	.80	[Fachdidaktik] ist wichtig für die Legitimation von Unterrichtsinhalten.
<i>Bedeutung für Ziel-, Medien- und Methodenentscheidungen der Planung</i>	4	.87	.87	.84	[Lehr-Lern-Forschung] hilft bei der Auswahl von Unterrichtsmedien.

Anmerkungen: AD = Allgemeine Didaktik; FD = Fachdidaktik; LL = Lehr-Lernforschung.

Um herauszufinden, inwiefern sich die Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der Bedeutung von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Lehr-Lernforschung unterscheiden, wurden paarweise T-Tests durchgeführt. Dabei zeigt sich für alle drei betrachteten Dimensionen, dass signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Bedeutsamkeit durch die (angehenden) Lehrkräfte vorliegen. Insbesondere die Fachdidaktik wird von den Proband*innen als sehr hilfreich angesehen, sowohl was die Nutzbarkeit zur Unterrichtsplanung samt Methoden-, Medien- und Zielentscheidungen angeht als auch – und das stimmt doch verwunderlich – mit Blick auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten. Auch dort zeigt sich höhere Zustimmung im Vergleich mit der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lernforschung. Nicht nur mit Blick auf das Lehrer*innenhandeln, sondern auch hinsichtlich der Präsenz und Bedeutung in der universitären Lehre wird die Rolle der Fachdidaktik höher eingeschätzt (s. Tab. 2 auf der folgenden Seite).

Auffällig ist zudem, dass sich die Zustimmung zu den Fachdidaktiken bei allen Skalen oberhalb des theoretischen Skalenmittels von 2,5 befindet und jene somit also mehr Zustimmung als Ablehnung durch die Befragten erfahren, während dieses bei der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lernforschung mit Blick auf die Bedeutung in der (universitären) Lehrer*innenbildung nicht gilt. Die Mittelwertvergleiche zeigen dabei keinerlei Unterschiede für die verwendeten Skalen in der Einschätzung der Lehr-Lernforschung und der Allgemeinen Didaktik, während die signifikanten Unterschiede zwischen der Fachdidaktik und den beiden anderen Disziplinen mit Effektstärken von $d = .54$ bis $d = .89$ mittlere bis starke Effekte in den Konventionen Cohens (1988) darstellen. Im direkten Vergleich wird die Allgemeine Didaktik in Abgrenzung zur Lehr-Lernforschung nicht als bedeutsamer angesehen – sogar in dem ihr vermeintlich ureige-

nen Feld der Bestimmung von Unterrichtsinhalten – und erhält im Gegensatz zur Fachdidaktik sogar eine deutlich geringere Zustimmung hinsichtlich des Nutzens für Unterrichtsplanung, die Bedeutung für Inhalte sowie die hochschulische Verankerung.

Tabelle 2: Paarvergleiche der Bedeutsamkeitsskalen nach Disziplin

<i>Skala</i>	<i>Paarvergleich</i>	<i>Mittelwert (SD)</i>	<i>d (p)</i>
<i>Bedeutung in der Ausbildung</i>	Allgemeine Didaktik Fachdidaktik	2,37 (.77) 2,94 (.73)	.67*
	Allgemeine Didaktik Lehr-Lernforschung	2,37 (.77) 2,28 (.76)	.11 ^{n.s.}
	Fachdidaktik Lehr-Lernforschung	2,94 (.73) 2,28 (.76)	.89*
	Allgemeine Didaktik Fachdidaktik	3,01 (.62) 3,52 (.55)	.75*
	Allgemeine Didaktik Lehr-Lernforschung	3,01 (.62) 3,15 (.63)	.18 ^{n.s.}
	Fachdidaktik Lehr-Lernforschung	3,52 (.55) 3,15 (.63)	.54*
<i>Bedeutung für Ziel-, Medien- und Methodenentscheidungen der Planung</i>	Allgemeine Didaktik Fachdidaktik	2,62 (.74) 3,12 (.74)	.68*
	Allgemeine Didaktik Lehr-Lernforschung	2,62 (.74) 2,72 (.71)	.13 ^{n.s.}
	Fachdidaktik Lehr-Lernforschung	3,12 (.74) 2,72 (.71)	.55*

Anmerkungen: * = $p > .001$; n.s. = nicht signifikant.

3 Zusammenfassung und Limitationen

Dass die bisherige Darstellung mit einer Vielzahl von Limitationen versehen ist, liegt auf der Hand und soll im Folgenden offengelegt werden:

Hinsichtlich der Darstellung zur personalen Situation ist festzuhalten, dass weder eine professorale Denomination eine hinreichende Grundlage für die personelle Zuordnung in der Allgemeinen Didaktik bietet, noch kann alleine über diese Zuordnung ein abschließendes Urteil hinsichtlich der organisatorischen Etablierung der Disziplin an den Hochschulen getroffen werden. So existieren beispielsweise auch Arbeitsgemeinschaften, Abteilungen oder Departements als Organisationsebenen der hochschulischen Bildungs- und Erziehungswissenschaft, die in einigen Fällen der Allgemeinen Didaktik gewidmet sind, ohne jedoch (aktuell) eine entsprechende Professur vorweisen zu können. Auch ist eine derartige Betrachtung nur von bedingter Aussagekraft für die Fragestellung nach einem aktuellen Stand, wenn sie keine Vergleiche zu vorherigen Situationen zu ziehen in der Lage ist. Außerdem ist möglicherweise auch noch einmal grundlegender zu bestimmen, was eine allgemeindidaktische Publikation ausmacht, je nachdem, wie eng oder breit man den Rahmen setzt (siehe hierzu noch einmal das aktuelle *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, in dem Beiträge mit Überschriften vertreten sind, die so nicht

zwingend als allgemeindidaktische Forschung zu erkennen sind). Dennoch steht im Ergebnis, dass zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige Hochschullehrer*innen mit einschlägiger Denomination auch einschlägige Forschung betreiben.

Auf curricularer Ebene scheint die Lage zwar etwas klarer und positiver gelagert, jedoch ist hier zu berücksichtigen, dass die als Beleg für einen hohen Stellenwert der Allgemeinen Didaktik angeführten Curriculumanalysen bereits von 2014 stammen und mit Blick auf veränderte Lehrstrukturen im Zuge der flächendeckenden Einführung von Langzeitpraktika gegebenenfalls nur noch eingeschränkte Gültigkeit besitzen. Die eigens durchgeführte Auseinandersetzung mit den Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung spricht überdies nicht dafür, dass der Allgemeinen Didaktik ein bedeutsamer Platz für die innovative Konzeption hochschulischer Lehrer*innenbildung zukäme.

Für den quantitativ-empirischen Teil dieser Arbeit gelten die üblichen Einschränkungen und Limitationen, die im Rahmen einer solchen Studie zu diskutieren sind: Weder sind die eingesetzten Selbsteinschätzungsskalen hinreichend extern validiert noch kann für die genutzte Gelegenheitsstichprobe Repräsentativität angenommen werden. Dennoch stimmen die Ergebnisse nachdenklich: einerseits, da sie in Teilen nicht überrascht haben, und andererseits, da sie die deutliche Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik unterstreichen bzw. auch ohne den Vergleich durch die (unterdurchschnittlichen) Mittelwertaussprägungen die geringe Zustimmung zum Nutzen Allgemeiner Didaktik für Unterrichtsplanung und die Bedeutung in der Lehrer*innenbildung aus Sicht (angehender) Lehrkräfte deutlich machen.

4 Abschließende Überlegungen zu gegenwärtigen und zukünftigen Feldern der Allgemeinen Didaktik in der Lehrer*innenbildung

Ist damit also die Frage nach dem Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenausbildung negativ zu bescheiden? Und ist die wissenschaftstheoretische Dauerschleife in der Auseinandersetzung mit der Gegenwart und der Zukunft nur akademische Selbstvergewisserung ohne praktischen Nutzen?

Trotz der hier präsentierten Überlegungen können diese Fragen nicht einfach bejaht werden, da der Beitrag bislang einen Wesenskern der Allgemeinen Didaktik übergangen hat: ihre Wandelbarkeit, ihre Adaptivität, ihre Vielfältigkeit, vielleicht kritisch auch als Beliebigkeit oder – in ihrem Namen angelegt – als Allgemeingültigkeit zu sehen. Eine tatsächliche Allgemeine Didaktik, die diesem Anspruch gerecht wird, liefert, wenn auch möglicherweise nicht (mehr?) alleine, das adäquate Handwerkszeug für die Planung von Unterricht – gar besser als die Fachdidaktiken, die über Aufgaben und fachangemessene Methoden, Medien und Ziele einen zugänglicheren Orientierungsrahmen bieten, sich aber dennoch oftmals auf die Allgemeine Didaktik stützen (Busch, 2009). Eine explizite fachspezifische Methodik, die nicht durch die Allgemeine Didaktik abgedeckt ist, sieht Arnold (2018) – wenn überhaupt – nur für den Sportunterricht. Inwiefern das Konzept einer Allgemeinen *Fach*didaktik fachspezifische Überlegungen besser zusammenführen kann, wäre zu diskutieren (Rothgangel, 2017).

Bezüglich der populären Themen der jüngeren Vergangenheit und (Bildungs-)Gegenwart lässt sich feststellen, dass die Allgemeine Didaktik für viele Fragen bereits die passenden Antworten liefert bzw. schon geliefert hat. So zeigen Beiträge zur Inklusion beziehungsweise Inklusionsdidaktik (Beergest, 2002; Gesang, Besa & Röhrig, 2021; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014) ebenso wie Arbeiten zur Mediendidaktik (Spendrin, 2013), dass sie nicht nur an Allgemeine Didaktik anschlussfähig sind, sondern in vielen Teilen deckungsgleich. Und auch die in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung prominiert platzierte Reflexionskompetenz im Sinne forschenden Lernens (Besa, Gesang & Hinzke, 2020; Plöger, Scholl & Seifert, 2018) kann ebenso wie die Diskurse zur Unterrichtsplanung (Bach, 2013; Gassmann, 2013; König, Bremerich-Vos, Buchholtz &

Glutsch, 2020; Schüle et al., 2017) ihre Nähe zur Allgemeinen Didaktik nicht verhehlen. Und dass ein möglicherweise kommendes Thema wie *civic education* beziehungsweise Demokratiebildung ohnehin auf Rückgriffe auf die Überlegungen der „alten“ Didaktiken kaum wird verzichten können, steht außer Frage, nimmt man den allgemeinbildenden Charakter von Klafkis didaktischen Überlegungen in Bezug (Klafki, 1991). So ist, trotz aller Häme und trotz allem Pessimismus, die der Allgemeinen Didaktik zu Teil werden, festzuhalten, dass auch für aktuelle wie künftige Themen der Schul- und Bildungsforschung sowie der Lehrer*innenbildung durch die Allgemeine Didaktik anschlussfähige Konzepte und Modelle bereitgestellt werden, deren Berücksichtigung durchaus gewinnbringend sein kann.

Eines sei abschließend noch gesagt: Der Allgemeinen Didaktik ist es, so die zutreffende Kritik, bis heute nicht gelungen, sich über empirisch nachgewiesene Wirksamkeit zu legitimieren – für Lehrkräfte wie für die Lehrer*innenbildung –, und so bleibt sie auf diesem Feld gegenüber der Unterrichtsforschung unter Zugzwang. Dennoch gelingt es der Unterrichtsforschung auf der anderen Seite bis heute nicht, überzeugende und handlungsnahen Konzepte zu liefern, die im Sinne eines evidenzorientierten oder gar evidenzbasierten Planungsmodells ähnlich der Allgemeinen Didaktik einen verständlichen Rahmen für (angehende) Lehrkräfte und ihre Unterrichtsgestaltung bieten. Die Studien zur Nutzbarkeit von Forschungsergebnissen durch (angehende) Lehrkräfte sprechen hierzu jedenfalls Bände (vgl. Besa et al., 2020; Hinzke, Gesang & Besa, 2020).

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Durdel, A., Frischer-Münnich, C., Fittkau, J., Morgenstern, J., Mühleib, M., et al. (2020). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation*. Berlin: Ramboll.
- Arnold, K.-H. (2009). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlämerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 63–86). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H. (2018). Wirrnis der Unterrichtsmethoden: Konzeptuelle Probleme der unterrichtlichen Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 32 (4), 193–204. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000226>
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Beergest, H. (2002). Die Balance von Stabilität und Instabilität – Didaktische Grundlagen des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. In J. Boenisch & V. Daut (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern* (S. 3–19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Besa, K.-S., Gesang, J., & Hinzke, J.-H. (2020). Zum Verhältnis von Forschungskompetenz und Unterrichtsplanung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2020, 97–113.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 10.07.2014*. Zugriff am 20.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html>.

- Busch, M. (2009). Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 124–145.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 66–82.
- DLR (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.). (Hrsg.). (2015). *Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Förderphase (erste und zweite Bewilligungsrunde). Bonn: DLR. Zugriff am 20.11.2021. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/25341772-Bund-laender-programm-qualitaetsoffensive-lehrerbildung-kurzbeschreibungen-der-foerderwuerdigen-projekte-fuer-die-1-foerderphase-erste-und-zweite.html>.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00243-5>
- Gesang, J., Besa, K.-S., & Röhrig, E.-D. (2021). Inklusionsdidaktik – eine eigene Didaktik? In N. Hericks (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 225–240). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32550-3_12
- Hinzke, J.-H., Gesang, J., & Besa, K.-S. (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Kiel, E., & Zierer, K. (2012). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik! In K. Zierer (Hrsg.), *Studien zur Allgemeinen Didaktik* (S. 29–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2., erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Berlin: KMK.
- Koch, B., Koch-Priewe, B., Köker, A., Kullmann, H., Pineker, A., & Störtländer, J.C. (2013). Schüleraktivitäten in den Planungsaktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern: Eine explorative Studie zur Didaktik im Kontext der kritisch-konstruktiven Didaktik. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2013, 267–277.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., & Glutsch, N. (2020). General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Adaptivity in Written Lesson Plans, and Instructional Practice among Preservice Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (6), 800–822. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3) (S. 89–108). Münster: Waxmann.

- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BisWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 832–849.
- Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2007). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307–324). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8_13
- Plöger, W., Scholl, D., & Seifert, A. (2018). The Quasi-Experimental Attitude of Teachers: The Development of a Questionnaire. *Journal of Education for Teaching*, 44 (4), 415–430. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450820>
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219–237). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15
- Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J., & Köller, O. (2013). Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 24–42.
- Rothgangel, M. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 9) (S. 147–160). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung eines Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 629–645. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0369-1>
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 369–382. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.07>
- Rothland, M. (2021). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0>
- Rothland, M. (2022). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik? Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rucker, T. (2017). Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 63 (5), 618–635.
- Rucker, T. (2020). Theorie des erziehenden Unterrichts. Ein Vorschlag zur allgemeindidaktischen Rahmung fachdidaktischer Theoriebildung und Forschung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2019, 30–43.
- Schilling, J. (1993). *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte*. Neuwied: Luchterhand.
- Scholl, D. (2018). *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüle, C., Besa, K.-S., & Arnold, K.-H. (2017). Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zur Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz. In S. Wernke &

- K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25 (3), 257–273.
- Spendrin, K. (2013). Allgemeine Didaktik und E-Learning. Versuch einer Annäherung. *Medien und Erziehung*, 57 (5), 12–18.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 77–86. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.2.77>
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 1–13.
- Trautmann, M. (2016). Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 37–48). Opladen: Barbara Budrich.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zierer, K. (2012). Quo vadis, Allgemeine Didaktik? In K. Zierer (Hrsg.), *Studien zur Allgemeinen Didaktik* (S. 16–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

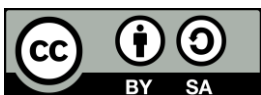
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Besa, K.-S. (2021). Zum Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 253–265. <https://doi.org/10.11576/pflb-4926>

Online verfügbar: 02.12.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>