
KRON, Friedrich W.:

Grundwissen Didaktik

5., überarbeitete Auflage. München, Basel:
Reinhardt 2008. ISBN 978-3-497-01993-9; 266 Seiten; 29,90 €



Rezension von Klaus HALFPAP

Dieses Grundlagenwerk der Didaktik wird in 5., gründlich revidierter Auflage vorgelegt. Bevor eine systematische Skizze über den Inhalt gegeben wird, sei die wissenschaftliche Position des Verfassers kurz zusammengefasst, die er im Vorwort zu dieser Auflage offenlegt (9). Sein erkenntnisleitendes Interesse ist, „an zentralen Inhalten des Faches Strukturen, Funktionen und Funktionszusammenhänge herauszuarbeiten, die allem didaktischen Handeln und Denken zugrunde liegen.“ Dies erfolgt „in der Denk- und Forschungstradition der Phänomenologie im Spannungsfeld von Geistes- und Sozialwissenschaften.“ Aus der leitenden Perspektive des symbolischen Interaktionismus „gelten Erklären und Verstehen als zwei sich ergänzende Erkenntnistätigkeiten.“ Im Zentrum der Erörterungen stehen Handlungsorientierung und interpersonale Beziehungen unter der implizit immer wieder aufkommenden Frage, „wem denn alle diese didaktischen Bemühungen letztlich zum Guten gereichen.“

Wer zur Beantwortung dieser Frage – und natürlich auch anderer Fragen – theoretisch fundierte Kontexterhellungen und Begründungsmöglichkeiten oder -ansätze für eigenes theoretisches praktisches Tun suchen will, greife zu diesem Werk, das mehr als nur „Grundwissen“ zur Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik enthält: ob als Studierender oder Lehrender in Hochschulen, Schulen oder außerschulischen Bildungseinrichtungen.

Trotz einiger noch aufzuzeigender Kritikpunkte enthält dieses Werk auch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen fundierte Anregungen für ihren Arbeitsbereich in und außerhalb des Schulwesens und entfaltet theoretische Begründungen und Zusammenhänge auch für die Reflexion ihres Tuns. So z. B. zum fächerverbindenden Lernen (29), zur Bildung in naher Zukunft (89), zu durchgehenden Fragestellungen wie „Lernen und Leistung“ (197) sowie bei der Behandlung der „Theorien, Modelle und Konzepte“ zur Bedeutung von Interaktion und Handeln (115) und den Hinweisen zu handlungsorientierten Didaktiken, die – muss allerdings konstatiert werden – durchaus nicht (wie behauptet) „unmittelbar aus der Praxis stammen“ (134).

Die im ersten Kapitel entfalteten „Ersten Zugänge zum Fach“ sprechen die Leserinnen und Leser auf ihren Erfahrungsebenen an und fokussieren das Fach als Studieninhalt, die Fach- und Wissenschaftssprache, die Rolle der Didaktik in der zweiten Phase der Lehrerbildung und als Hochschuldisziplin sowie die Stellung der Didaktik im Schulsystem. Dabei bezieht sich

der Autor auf das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland von 1984, „wie es noch weitgehend realisiert wird“ (27).

Aus der Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist zu begrüßen, dass in dieser Auflage erstmals das Berufsbildende Schulwesen wenigstens in einer Abbildung des nach Schularten gegliederten Bildungssystems aufgenommen wurde (28). Dass die berufsbildenden Schulen zunehmend auch Absolventen des Gymnasiums (S I und S II) aufnehmen, ist – auch im Text – nicht erkennbar, ebenso wenig wie die Möglichkeiten, dort auch Abschlüsse allgemeinbildender Schulen (nach-)zu erwerben. Darüber hinaus wird weder in der Abbildung noch im Text dargelegt, dass in einigen ostdeutschen Ländern die Haupt- und Realschulen zu Sekundar-, Mittel- oder Regelschulen zusammengelegt wurden und in einigen westdeutschen Ländern die Gesamtschulen (nach wie vor nicht erwähnt) nicht nur existent sind, sondern einen besonderen Stellenwert haben, so dass sie zum Teil die Hälfte ihrer Bewerber wegen „Überfüllung“ nicht aufnehmen können. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Wort- und Begriffsdeutung von Didaktik.

Im 2. Kapitel wird die Lektüre um die „Didaktik als Wissenschaft“ erweitert, indem nach einer Vorstellung klassischer Bestimmungen der Didaktik diese um Positionen des Autors ergänzt werden. So bestimmt er Didaktik als Enkulturationswissenschaft (43), bezieht dabei Lernen und Kultur aufeinander und betrachtet didaktische Phänomene auf der makrosozialen, der institutionellen, der mikrosozialen und der intrapersonalen Ebene. Bei der Bearbeitung wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Grundlagen entfaltet der Autor den Zusammenhang von Theorien, Modellen und Konzepten der Didaktik als angewandter Sozialwissenschaft (56). Didaktik und ihre Gegenstandstheorien mit Übersichten über 46 Modelle und deren Ordnung nach fünf Leitbegriffen runden das Kapitel ab und leiten zum nächsten über.

Denn diesen Leitbegriffen werden im 3. Kapitel „Theorien, Modelle und Konzepte“ der Didaktik zugeordnet, vorgestellt und diskutiert, „die von den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bis zur Gegenwart entwickelt worden sind“ (72). So u. a. unter dem Leitbegriff:

- Bildung: die Theorie der kategorialen Bildung und dann kritisch-konstruktiven Didaktik mit den Sinn-Dimensionen einer zukünftigen Bildung nach KLAFKI – 2007 -;
- Lernen: das „Berliner Modell“ zur Analyse und Planung von Unterricht nach HEIMANN mit der lehrtheoretisch-kritischen Weiterentwicklung durch SCHULZ sowie dem „allgemein als curriculare Didaktik“ bezeichneten Ansatz didaktischen Handelns nach B. und Chr. MÖLLER (104);
- Interaktion (Handeln, Kommunikation): den symbolischen Interaktionismus (MEAD, MOLLENHAUER, WATZLAWIK), die kommunikative Didaktik (POPP, RUMPF), handlungs- und situationsbezogene sowie handlungsorientierte Ansätze der Didaktik (FLECHSIG, HALLER, WINKLER u. a.), „mit denen Lernende die Konstruktion von Wissen vollziehen können“ (135);

- System: die kybernetischen, systemrationalen und strukturtheoretischen Ansätze (v. CUBE, KÖNIG, RIEDEL, PETERßEN, LENZEN) sowie die system- und evolutionstheoretische Perspektive (SCHEUNPFLUG);
- Konstruktion: der systemisch-konstruktivistische Ansatz von REICH (153).

Im 4. Kapitel werden die wichtigsten „Lerntheorien und -modelle“ vorgestellt (156): die behavioristische Lerntheorie (SKINNER), das kybernetische Modell (v. CUBE), das Modell-Lernen (GAGNÉ, BANDURA), die strukturgegenetische Lerntheorie (PIAGET, AEBLI, BRUNER, DEWEY), das konstruktivistische Modell von Lernen (KELLY, BOLLNOW) sowie neurobiologische Erkenntnisse zum Lernen (SINGER, ROTH).

Die Erkenntnisse aus den Kapiteln 3 und 4 werden im 5. Kapitel „Curriculum und Curriculararbeit“ verknüpft. Dazu plädiert der Autor „für einen Curriculumbegriff, dem der klassische Lehrplanbegriff untergeordnet werden kann, und für die Curriculararbeit der Lehrenden“ (202). Diese zweite Akzentuierung wird im Vergleich zu früheren Auflagen (zu Recht!) besonders betont und kann für eine theoretische Fundierung der Bildungsgangarbeit an berufsbildenden Schulen herangezogen werden, was der Autor so allerdings nicht herausarbeitet. Nach der Darstellung von grundlegenden Aspekten der Curriculumsdiskussion seit den 1960er Jahren in Deutschland werden die curricularen Implikationen in den Didaktiktheorien und Lerntheorien aufgezeigt: die bildungstheoretische Lehrplankonzeption, die lerntheoretische Curriculumposition sowie die pragmatische Auffassung von Curriculum, nach der „ihre Vertreter primär an der Aufklärung von Lebenswelten interessiert sind“ (217).

Der letztgenannten Gruppe ordnet der Autor das Verständnis von Curriculum als handlungsorientiertem Prozess sowie das offene Curriculum (z. B. Projektunterricht; handlungsorientierter, problemlösender, fächerübergreifender Unterricht) zu. Folgende Formen des Curriculums unterscheidet er: das formelle, schulbezogene, klassenbezogene und das handlungsbezogene Curriculum. Folgerichtig werden dann die Curriculumkonzepte von Lehrern und Lehrerinnen“ (220) sowie der curriculare Transformationsprozess der Lehrenden (222) herausgearbeitet, der in vier Phasen gegliedert wird. Sie kennzeichnet der Rezensent wie folgt: curriculare Analyse, unterrichtsbezogene Interpretation, Handlungskonzeptentwicklung, Evaluation. Wenn zur Beschreibung dieses curricularen Transformationsprozesses der Lehrenden noch die unabdingbare Teamarbeit der Lehrenden (im Bildungsgang, in der Jahrgangsstufe, später auf Klassenebene) sowie die Notwendigkeit einer im Team festgelegten didaktischen Jahresplanung mit der Entwicklung von Lernsituationen ergänzt würden, wäre das Konzept vollständig auch für eine didaktische Strukturierung der Bildungsgangarbeit an berufsbildenden Schulen. Die Bildungsgangdidaktik (MEYER) wird zwar als eine der oben erwähnten 46 Theorien und Modelle der Didaktik genannt (66), lernfeldstrukturierte Curricula werden von KRON jedoch nicht erwähnt oder gar als ein seit Jahren vorgegebenes „formelles Curriculum“ für berufsbildende Schulen diskutiert.

Das abschließende 6. Kapitel „Medien“ ist um „mediendidaktische Kompetenz“ erweitert worden. Hier werden u. a. Mediendidaktik mit Nachbardisziplinen und Aufgabenfeldern vernetzt sowie verschiedene mediendidaktische Ansätze vorgestellt. Die mediendidaktischen

Kompetenzen werden im Kontext allgemeiner sowie medienpädagogischer Kompetenzen entfaltet.

Das übersichtlich und tief gegliederte Werk wird abgerundet durch ein umfangreiches Literaturverzeichnis, ein Namens- sowie ein Sachwortregister und ist durch drucktechnische Marginalien am Rand des laufenden Textes sowie durch die zahlreichen Abbildungen und Tabellen lesefreundlich und -anregend gestaltet.