

Beiträge zur pädagogischen
Grundlagenforschung

Leopold Klepacki | Jörg Zifas

Theatrale Didaktik

Ein pädagogischer Grundriss des
schulischen Theaterunterrichts

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Klepacki/Zifas, Theatrale Didaktik, ISBN 978-3-7799-1271-2

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1271-2>

Einleitung

1. Zur Bedeutung und Funktion von Didaktik

Die folgenden Überlegungen werden all diejenigen enttäuschen, die eine Theatrale Didaktik mit der Erwartung lesen, hier praktische Anleitungen oder gar konkrete Empfehlungen für einen guten, erfolgreichen und wirkungsvollen Theaterunterricht zu erhalten. Denn in der Didaktik geht es weder um Modelle der Praktiker noch um Konzeptionen, die mehr oder weniger allgemein beschreiben und erklären, wie gelehrt oder gelernt werden kann und soll. In diesem Sinne ist dieses Buch kein didaktisches Rezeptbuch, das zur konkreten Bewältigung von Problemen beim Lehren oder Lernen im Theaterspielen mit Kindern oder Jugendlichen in der Schule beiträgt. Denn Didaktik ist nicht die unmittelbare Verknüpfung von Praxis und Theorie; ihre Resultate und Überlegungen bestehen nicht in Handlungen, sondern in wissenschaftlichen Ergebnissen und Reflexionen. Insofern wird hier unter Didaktik nicht die paradoxe Idee einer praktischen Wissenschaft verstanden, in der es um konkrete Planungen und Umsetzung von unterrichtlichen Praktiken geht. Professionelles praktisches Wissen lässt sich nur in der Praxis erwerben, nicht durch Theorien und Modelle der Didaktik oder durch Didaktikseminare. Praktisches Wissen entwickelt sich über einen längeren Zeitraum in Erfahrungszusammenhängen und institutionellen Kontexten sowie in der Auseinandersetzung mit konkreten Problematiken und Erfolgen. Wissenschaftliches didaktisches Wissen, um das es hier geht, wird nach unterschiedlichen wissenschaftlichen Verfahren theoretisch, historisch, empirisch, vergleichend oder pragmatisch gewonnen. Das theatrale didaktische Wissen ist ein Reflexions-, Beurteilungs- und Risikowissen, kein Handlungswissen. Pointiert formuliert: Hier geht es nicht um Unterrichtenkönnen, sondern um das *Unterrichtenwissen* von Theater.

Mit dieser Zuspitzung wird jedoch zugleich auch deutlich, dass das Prinzip des Unterrichtenwissens in der Praxis nur dann wirksam werden kann, wenn eben ein Unterrichtenkönnen hinzukommt. Konkret bedeutet das, dass eine didaktische Kompetenz in der Praxis transformiert werden muss in eine didaktische Performanz, also in bestimmte didaktische Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeiten, die der Lehrer benötigt, um die Unterrichtssituation strukturieren, leiten und aufrechterhalten zu können. Erst die Trias von didaktischem Wissen, didaktischer Wahrnehmungsfähigkeit und didaktischer Performanz – so die These, die im weiteren Verlauf der Argumentationen immer wieder bearbeitet werden wird – spiegelt das gesamte didaktische Anforderungsprofil an den Lehrenden wider.

Von dem hier vorliegenden Buch kann man also erwarten, dass es dem Leser hermeneutische, systematische und orientierende didaktische Theorien und Modelle bietet, die zum Verstehen und Analysieren, zum Legitimieren und Strukturieren sowie zum Kritisieren und Weiterentwickeln von theatralen Lehr-Lern-Prozessen beitragen. Diese Theatrale Didaktik ist vor allem ein *reflexives Angebot* für theoretische Überlegungen und praktische Entscheidungen im theatralen Feld. Denn, wie man weiß, werden in der Praxis durchaus unterschiedliche Didaktiken und Konzepte, durchaus unterschiedliche Unterrichtsformen und Methoden neben- und hintereinander erprobt und umgesetzt – was angesichts der vielfältigen und teilweise auch widersprüchlichen Ausgangslagen, Anforderungen, Entwicklungen und Ergebnisse auch gar nicht anders möglich ist. Und auch bei den Lehr- bzw. Lernzielen muss man nicht nur zu unterschiedlichen Zeiten von durchaus unterschiedlichen Zielen ausgehen – die sich zudem häufig nicht so einfach operationalisieren lassen. Denn, so könnte man weiterhin folgern, keine Didaktik regelt die Bedingungen ihrer eigenen Anwendung, so dass zwischen dem theoretischen Entwurf und seiner Konkretisierung immer eine Lücke klappt, die durch das praktische Wissen des Lehrers – und des Schülers – geschlossen werden muss. Insofern legen die folgenden Überlegungen nahe, aus der Vielfalt didaktischer Einsichten eine eigenständige Theatrale Didaktik zu entwickeln. Damit kehrt sich die Fokussierung um: Es geht nicht mehr darum, ein hier präsentiertes didaktisches Modell nur pädagogisch umzusetzen, sondern

darum, diese theoretischen Überlegungen als Anregungen dafür zu benutzen, eine eigenständige Form Theatraler Didaktik zu bestimmen, zu entwickeln oder zu fokussieren. Insofern kann sich der jeweilige Theaterpädagoge vor dem hier skizzierten Hintergrund Gedanken über die konkrete Umsetzung seiner eigenen didaktischen Überlegungen machen.

Schlägt man in verschiedenen Wörterbüchern und Lexika der Pädagogik oder in diversen einschlägigen Standardwerken den Begriff der *Didaktik* nach, so wird man schnell feststellen, dass man es mit einem uneinheitlich gebrauchten Begriff zu tun hat (vgl. Blankertz 1973; Jank/Meyer 1994; Gudjons/Winkels 1999; Klafki 2007; Terhart 2005, 2008; Rothland 2008; Lüders 2012). Denn unter Didaktik wird durchaus Unterschiedliches verstanden: eine Theorie des Lehrens und Lernens, eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, eine praktische Pädagogik, ein Curriculum bzw. eine Curriculumtheorie, eine Unterrichtslehre bzw. -methodik oder auch eine Unterrichtspsychologie. Obwohl sich Reflexionen zum Lehr- und Lerngeschehen schon in der Antike und im Mittelalter finden lassen, wird oftmals Jan Amos Comenius mit seiner *Didactica Magna* (1657) als Begründer einer systematisch-wissenschaftlichen didaktischen Betrachtung verstanden. Die Entwicklung der Didaktik verlief dann über die Aufklärung (Philanthropen) und die Klassik mit Pestalozzi und Herbart über die europäische und amerikanische Reformpädagogik etwa von Montessori und Dewey bis hin zu aktuellen bildungstheoretischen, lehr-lern-theoretischen, lernpsychologischen oder neurodidaktischen Ansätzen bei Klafki, Heimann, Weinert oder Spitzer.

Heute findet man eine ganze Reihe von Bindestrich-Didaktiken, die je unterschiedliche Wissenschafts- und Theoriehintergründe haben, wie die bildungstheoretische, die transzendental-kritische, die kybernetische, die lehr-lern-theoretische, die kritisch-kommunikative, die evolutionäre, die kritisch-kommunikative, die Bildungsgangdidaktik und noch einige mehr (s.u.). Diese wiederum haben differenzierende Selbstverständnisse und Fokussierungen in Praxis, Theorie und Empirie: Während sich so die einen als praxisnahe Theorien der Profession, oftmals der Lehrerschaft, verstehen, betonen die anderen die theoretische Grundierung ihrer Ansprüche, während die dritte Gruppe eher

auf die empirische Forschung und Analyse abhebt. Insofern lässt sich Didaktik auch wissenschaftstheoretisch unterschiedlich verstehen: als praktische Berufswissenschaft der Lehrerinnen und Lehrer, als Teildisziplin der Pädagogik und der Schulpädagogik oder auch als Differenzdisziplin zur Pädagogik; als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mit empirischer, theoretischer, historischer etc. Forschungspraxis, als Integrationstheorie von bedeutensamen Nachbardisziplinen, die sich mit Fragen des Lehrens und Lernens auseinandersetzen. Und geht man in diesem Kontext noch einen Schritt weiter, so ist zudem umstritten, ob es sich bei der Didaktik nur um eine Theorie oder Lehre, oder schon um eine Teildisziplin oder Disziplin, oder gar um eine Wissenschaft handelt.

Zur Uneinheitlichkeit des Begriffs tragen aber auch noch andere Sachverhalte bei. Da ist zum einen die unterschiedliche Verwendungsweise, denn der Begriff wird einerseits analytisch-deskriptiv gebraucht und meint hier die empirische Schul-, Unterrichts- und Lehr-Lernforschung und andererseits findet er eine normativ-präskriptive Verwendung, in der die Begründung, praktische Umsetzung und Entwicklung neuer Konzepte (*best practice*) im Vordergrund steht. Da ist zweitens die Differenz zwischen besonderen und allgemeinen Didaktiken (s.u.). Während die ersteren sich auf verschiedene Fächer (Theater, Mathematik etc.), verschiedene Inhalte bzw. Bereiche (Moral, Umwelt, vorfachlicher Unterricht etc.), verschiedene Schulformen (Grund-, Hauptschule etc.) und verschiedene Bildungsstufen (Primar-, Sekundarstufe etc.) beziehen, konzentrieren sich allgemeine Didaktiken auf alle Lehr- und Lernformen. Im Einzelnen ist hierbei allerdings nicht geklärt, was denn unter dem Allgemeinen zu verstehen ist und zum anderen lässt sich beobachten, dass sich auch die allgemeinen Didaktiken oftmals auf konkrete Theoriehintergründe, Schuldidaktiken oder Unterrichtskonzepte beziehen. Und wenn es in letzter Zeit ein wenig still geworden ist um die großen Entwürfe der Allgemeinen Didaktik, dann wohl auch deswegen, weil sie gegenüber den sich in den Erziehungswissenschaften abzeichnenden Ausdifferenzierungs- und Spezialisierungsbestrebungen der besonderen Didaktiken als zu abstrakt erscheinen. Denn sie müssen sich im Vergleich zu den Bereichs- oder Fachdidaktiken einer genaueren Beschreibung des Gegen-

standes, die Klientel oder auch der Methodik enthalten. Dennoch, so wird zu zeigen sein, enthalten sie immer noch wichtige Anregungspotentiale auch für eine Theatrale Didaktik. Und schließlich lassen sich drittens auch lebenslaufbezogene Didaktiken festhalten, etwa die der frühen Kindheit, der Grundschule, der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung etc.

Sodann kann man die Didaktiken auch pragmatisch nach Gegenstandsfeldern differenziert ordnen: Dann erscheint die Didaktik 1. als Wissenschaft vom Lehren und Lernen, 2. als Wissenschaft vom Unterricht bzw. als allgemeine Unterrichtstheorie, 3. als Theorie der Bildungsinhalte oder Bildungskategorien, 4. als Theorie der Verbesserung von Lehre oder Lernen und 5. als Anwendungsbereich von für die Pädagogik bedeutsamen Disziplinen, insbesondere der Psychologie in Form der Entwicklungs-, Lern- oder Instruktionspsychologie.

Zudem nimmt die Didaktik verschiedene Ebenen in den Blick und erscheint somit 1. als Theorie der kulturellen, sozialen, anthropologischen Voraussetzungen von Lehr-Lern-Prozessen, 2. als Theorie der Ziele und Werte des Unterrichts, 3. als Konstruktion und Analyse des Lehrplans und 4. als Handlungsmodell der Analyse, Planung, Kontrolle und Reflexion des Unterrichts.

In Bezug auf das Wort *Didaktik* lässt sich allerdings eine Klärung des Begriffs anbahnen. Denn der Begriff der Didaktik geht auf das griechische Wort „didaskein“ zurück, „das sowohl *lehren*, *zeigen* und *unterrichten* wie auch *lernen*, *belehrt* und *unterrichtet werden* und schließlich auch den medialen Zustand des *aus sich selbst lernen*, *sich aneignen*, meint. Das von diesem Verb abgeleitete Substantiv „didaxis“ bedeutet so viel wie Lehre und Unterricht; der in diesen Kontext gehörende Begriff der „didaktische techne“ lässt sich als Lehrkunst übersetzen. In diesem Sinne fokussieren didaktische Theorien allgemein formuliert Ausgangsbedingungen, Ziele, Inhalte, Formen, Methoden, Medien und Auswirkungen von Lehr-Lern-Zusammenhängen. Didaktik beschäftigt sich mit Fragen der Planung, Durchführung, Evaluation und Optimierung schulischer wie außerschulischer Lehr-Lern-Prozesse.

Im Folgenden wird der Begriff Didaktik dementsprechend als übergreifende Bezeichnung für die Theorie- und Modellbildung des Zusammenhangs von intentionalen und reflektierten Lehr-

Lern-Prozessen verstanden. Diesen Prozessen liegt als allgemeingültiges Schema das sog. didaktische Dreieck zugrunde: Denn um etwas zu lehren, braucht es einen Lehrenden oder Unterrichtenden, einen Lernenden oder auch mehrere Lernende und schließlich – nicht zu vergessen – auch einen Gegenstand der Vermittlung und Aneignung; diese drei Komponenten stehen in einem *pädagogischen* Zusammenhang, d.h. diese Struktur ist durch die Intentionalität des Lehrens und Lernens gerahmt (vgl. Sünkel 2002). Gelingt diese Struktur, so gibt es einen kreativen pädagogischen Austauschprozess der Lehrziele der Lehrenden mit den Lernzielen und Lernergebnissen der Lernenden (vgl. Schulz 1995, S. 49ff.). In diesem Sinne zielt dieses Buch auch auf eine pädagogische *Grundlegung*, d.h. auf eine systematische Betrachtung des Zusammenhangs dieser drei Komponenten oder des sog. *didaktischen Dreiecks* mit Blick auf das Theater. Gelegentlich wird dieses Dreieck auch zu einem Viereck erweitert, das neben der Lehrer-, Schüler- und Sachorientierung auch die Lebenswelt- bzw. Gesellschaftsorientierung umfasst (Heursen 1997, S. 30f., 51).

Die Funktionen der Didaktik sind, wie schon angedeutet, vielfältig. Bezogen auf den Zusammenhang von Lehr-Lernverhältnisse dienen sie: normativ der Begründung und Legitimation, analytisch der Klärung der Voraussetzungen, sozial der Vermittlung von gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Subjekten, praktisch der Orientierung, Planung und Ausbildung von Routinen, methodisch der Auswahl von Formen und Medien, hermeneutisch dem Verstehen der Prozesse, reflexiv der Kontrolle und Evaluation, systematisch der Reduktion von Komplexität, kritisch der Weiterentwicklung in Theorie und Praxis und individuell der pädagogischen Anregung und Phantasie. Dabei lässt sich aktuell vor allem ein Bedarf an praxisnahen Modellen verzeichnen. Während die großen ideologischen Auseinandersetzungen um eine allgemeine Didaktik im Zuge der Etablierung der bildungstheoretischen und lehr-lerntheoretischen Didaktik verschwunden sind und auch neuere Entwürfe einer Konstruktivistischen Didaktik (Reich), Lehrkunst Didaktik (Berg/Schulze) oder Evolutionären Didaktik (Scheunpflug) kaum mehr eine größere wissenschaftliche und praktisch-professionelle Relevanz erzeugen, scheint der Bedarf nach praktischen Hinweisen und Empfehlungen zunehmend gewachsen zu sein. Diese Entwicklung

ließe sich etwa an den Neurodidaktiken nachzeichnen, die weniger in ihren theoretischen und methodischen, sondern in ihren scheinbar Verlässlichkeit, Sicherheit, Effektivität und Effizienz versprechenden praktischen Aspekten wahrgenommen wurden.

Insofern findet man heute oftmals weniger Diskussionen um eine allgemeinverbindliche (allgemeine) Didaktik, sondern einerseits Konzeptionen, die mehr oder weniger konkrete Unterrichtskonzeptionen, methodisch und medial orientierte Didaktiken und Best-Practice-Konzeptionen enthalten. Im Vordergrund stehen dabei Modelle des handlungsorientierten, erfahrungsbezogenen und schülernahen und/oder des offenen, problem- und lernzielorientierten Unterrichts. Damit werden vor allem Fragen des praktischen guten Unterrichts in den Mittelpunkt gerückt.

Auf der anderen Seite hat gerade nach der PISA-Debatte und der sich anschließenden Entwicklung und Neuorientierung nationaler Bildungsstandards, die von einer Input- auf eine Output-Orientierung umgestellt wurden, die Frage nach den zu vermittelnden bzw. anzueignenden und dann auch zu messenden Kompetenzen stark zugenommen. Auch hier geht es vor allem darum, theoretisch wie praktisch Sicherheiten und Gewissheiten zu beschreiben bzw. zu erzeugen, nun bezogen auf die Realisierung dauerhafter schulischer Lernwirkungen. Dabei sind die Fragen danach, ob nun diese Realisierungen wirklich dauerhaft sind, ob sie die Frage nach den Wissens- und Könnenswerten beantwortet haben, ob man Lernziele von Messmethoden abhängig machen sollte und ob die Lernstandards nun primär der individuellen Leistungsmessung oder doch eher der Überprüfung der jeweiligen Bildungssysteme dienen, durchaus offen. Und inwieweit man gelegentlich im Zuge der eigenen selbstenthusiasmierenden Pathosformeln wie Selbstwirksamkeit, selbstorganisiertes Lernen, Classroommanagement und Megateaching an Comenius anschließend tatsächlich daran glaubt, dass man die Menschen „rasch, angenehm und gründlich“ unterrichten kann und alle Unterrichtsziele „leicht und mit Sicherheit zu erreichen“ seien, obwohl oder gerade weil die Lehrer „weniger zu lehren brauchen“, sei einmal dahingestellt. Denn gelegentlich beschleicht nicht nur den Wissenschaftler das Gefühl, dass das Unterrichten immer auch etwas mit zumindest unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten, mit durchaus unangenehmen Situationen und

oberflächlich erworbenen Kenntnissen, mit Übung, Fleiß und Ausdauer und mit durchaus sehr weitgehenden Unterstützungsleistungen zu tun hat – Sachverhalten, die nicht nur an einer pessimistischen Anthropologie von Lehrern und Schülern oder an einer unzureichenden Lehrerbildung festgemacht werden können.

So sollen schließlich auch interne didaktische Probleme kurz umrissen werden: 1. etwa ein gelegentlich eklektizistischer, oftmals aber dogmatischer Umgang mit didaktischen Theorien und Methoden, 2. eine Verweigerung historischer und/oder systematischer Überlegungen, die die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der Didaktik – auch aus Sicht der für die Pädagogik relevanten anderen Disziplinen – klärt, 3. eine oftmals hohle Rhetorik von Zielen und Innovationen bzw. eine Didaktisierung der Didaktik, in der z.B. Schaubilder und Power-Point-Präsentationen Argumentationen ersetzen, 4. ein Überhandnehmen der Didaktik, in der die Lerngegenstände und -prozesse zu stark vorgeplant werden und in der das didaktische Handeln technisch und künstlich erscheint oder 5. ein Zuwenig an Didaktik, in dem alles zum Spiel individueller unverfügbarer Konstruktionen wird und schließlich auch 6. eine Didaktik, die das Gegenteil dessen hervorbringt, worauf sie eigentlich abzielte, nämlich auf wirksame Lehr-Lern-Prozesse.

Problematisch zu konstatieren ist in der Didaktik der neueren Zeit, und insbesondere in den konstruktivistischen und neurologischen Ansätzen, einerseits ein Rückgang in der Vermittlung von Sachen im Vergleich zur Vermittlung von Techniken der Vermittlung von Sachen; andererseits – und damit verbunden – findet man eine sehr starke Konzentration auf effiziente und effektive Lern- und Selbstmanagementmethoden der Schüler, und eine damit wiederum verbundene Reduktion der didaktischen Verantwortung von Institutionen und Lehrplänen; und schließlich lässt sich auch eine Verflüssigung der Gegenstände des Lernens bzw. der Verzicht auf einen allgemein definierten Kanon des Wissens, kurz eine Entdidaktisierung der Inhalte festhalten (Gruschka 2011).

Vor allem gegenüber der letzteren Tendenz soll hier auf die gelegentlich in didaktischen Untersuchungen in jüngster Zeit eher unterbelichtete, enorme Bedeutung des *Gegenstands* auf-

merksam gemacht werden. Denn in allen Lehr-Lern-Prozessen geht es immer auch um den Inhalt, die Sache, die vermittelt und angeeignet werden soll. Der Gegenstand, hier das Theater, strukturiert das didaktische Feld wesentlich mit. Denn das Stärken der Menschen und das Klären der Sachen (v. Hentig 1995) kann nur derjenige professionell bewerkstelligen, der die Menschen kennt und mag, der sie daher unterstützen und fördern kann, der Lehren und Vermitteln komplexer Sachverhalte beherrscht, weil er – nicht zuletzt – etwas von der Sache verstanden hat.

2. Zur Differenz von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik

Ein allgemeindidaktisch fundiertes bzw. ausgerichtetes Buch zu verfassen, das sich zu einem nicht unbeträchtlichen Teil mit den Formen, Inhalten und Zielen eines (zu begründenden) Schulfaches und damit gerade auch mit einer Sache beschäftigt, ist gewiss nicht die Regel, da die wissenschaftliche Behandlung derartiger Fragen auf den ersten Blick eher in den Bereich der Fachdidaktik zu fallen scheint. Es dürfte bis zu diesem Punkt allerdings deutlich geworden sein, dass die grundsätzliche Perspektive des hier vorliegenden Buches eine weitergehende ist, die über ein konkretes Schulfach hinausreicht. Neben der Anbahnung einer fachdidaktischen Perspektive soll es im Folgenden deshalb erstens auch darum gehen, theatrale Perspektiven auf allgemeindidaktisches Denken zu eröffnen, um spezifische Dimensionen und Strukturen von Unterricht kenntlich zu machen, und zweitens darum, Theaterunterricht als ein bestimmtes Modell von Unterricht zu konstituieren, das stellvertretend für ein bestimmtes Verständnis von Unterricht allgemein stehen kann. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, von einem breiten didaktischen Blickwinkel auszugehen.

Darüber hinaus versteht sich das Buch auch als ein Versuch, vor diesem Hintergrund nicht ausschließlich didaktische Fragen im engeren Sinn zu erörtern, sondern davon ausgehend auch allgemeinpädagogische Fragen des Lernens, der Erziehung und der Bildung im bzw. durch Theaterunterricht zu behandeln. Gerade vor dem Hintergrund dieser doppelten Zielsetzung stellt das

Vorhaben die Autoren immer wieder vor Entscheidungen hinsichtlich der Frage, welche Perspektiven auf den zu beschreibenden und zu analysierenden Sachverhalt konkret einzunehmen sind und welche Logiken den Betrachtungen zugrunde gelegt werden müssen bzw. sollen. Die Zusammenschau allgemeinpädagogischer, allgemeindidaktischer und konkret fachdidaktischer Begriffe, Theorien und Modelle soll aus diesem Grund ein multiperspektivisches Raster bereiten, das eine umfassende systematische Betrachtungsweise von Lehren und Lernen ermöglicht.

In diesem Kontext ist es deshalb auch angebracht, zunächst noch einmal einen einführenden Blick auf das historisch gewachsene Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik zu werfen.

Grundsätzlich ist es unbestritten, dass *Allgemeine Didaktik* und *Fachdidaktik* sowie auch die jeweilige *Fachwissenschaft* in einem konstitutiven Zusammenhang stehen (vgl. z.B. Kron 2000, S. 33). Eine eindeutige disziplinäre Ordnung ist damit jedoch noch nicht gegeben. Vielmehr ist es so, dass gerade das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik immer wieder diskutiert und revidiert wurde, sodass eine eindeutige Festlegung des Verhältnisses schwierig erscheint.

Das Theater in der Schule weist in diesem Zusammenhang noch ein weiteres Problem auf, da es bis zum heutigen Zeitpunkt keine eigene, systematisch aufgebaute Fachwissenschaft im engeren Sinn als explizite Bezugsdisziplin für diesen schulischen Bereich gibt. Dies ist insofern ein bedeutsamer Umstand, als sich die thematische Fokussierung sowie die inhaltliche und formale Konzeption dessen, was unter Theater in der Schule verstanden werden kann, mit der Anbindung an unterschiedliche Wissenschaften jeweils verändert. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, aus welcher Fachperspektive dieser schulische Bereich betrachtet wird. Dass gerade die fachwissenschaftliche Fundierung schulischen Unterrichts immer auch eine normierende Wirkung hat, wird deutlich, wenn man beispielsweise die jeweiligen und zahlreichen begrifflichen Fassungen von Theater oder Theaterspiel vergleicht, die in der Pädagogik, der Theaterwissenschaft bzw. Theaterpädagogik oder aber auch der Germanistik bzw. der Deutschdidaktik anzutreffen sind. Bereits auf einer derartigen, elementaren begrifflichen Ebene wird deutlich, dass die

fachwissenschaftlichen Begründungen eines schulischen Bereichs immer auch zu spezifischen (unterrichtlichen) Zielbestimmungen und Methoden führen.

Hinsichtlich des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ist es nun so, dass in systematischer Hinsicht prinzipiell eine weitere Differenzierungsebene eingeführt werden muss, damit eine logisch aufgebaute Bestimmung formuliert werden kann, nämlich die Ebene derjenigen didaktischen Theorien und Modelle, die sich auf bestimmte *Schularten*, *Schulstufen* oder auf spezifische *Bereiche* beziehen (vgl. Kron 2000, S. 33ff.). Neben der Allgemeinen Didaktik können somit insgesamt vier Konkretisierungsbereiche der Didaktik ausgemacht werden, die aus verschiedenen organisatorischen bzw. formalen Betrachtungsweisen der Schule resultieren. Anders ausgedrückt kann man an dieser Stelle sagen, dass sich die Theorien und Modelle der Allgemeinen Didaktik stets erst schulartspezifisch, schulstufenspezifisch, bereichsspezifisch oder fachspezifisch realisieren müssen. Dieser Systematik entsprechend, befassen sich Schular- tendidaktiken mit den „Lehr- und Lernprozessen sowie deren Bedingungsbeziehungen in spezifischen Schularten“ (ebd., S. 34), wohingegen Stufendidaktiken dem gestuften Schul- und Bildungssystem Rechnung tragen. Bereichsdidaktiken orientieren sich an den inhaltlichen und systematischen Spezifika unterschiedlicher Lernfelder wie beispielsweise des Medienlernens, des interkulturellen Lernens, des ökologischen Lernens usw.

Fachdidaktiken sind in diesem Kontext zwar ebenfalls an den inhaltlichen und systematischen Eigenheiten zu lernender Sachverhalte, Gegenstände usw. ausgerichtet, berücksichtigen aber auch den formalen Aspekt der fachlich organisierten unterrichtlichen Rahmung des Lehrens und Lernens. Kurz gesagt, beziehen sich Fachdidaktiken somit auf „fachlich organisierte kulturelle Inhalte“ (ebd., S. 36). Die organisatorische Anbindung der Fachdidaktiken an die jeweiligen Fachwissenschaften, die sich an den Universitäten im Kontext der Lehrerbildung seit den 1970er Jahren etabliert hat, ist dabei ein deutlicher Hinweis auf die grundsätzliche Ausrichtung der Fachdidaktiken, die mit einer Betonung der fachwissenschaftlichen Bildung der Lehrerinnen und Lehrer einher ging (vgl. Plöger 1999, S. 16ff.). Diese Tendenz führte sodann auch dazu, dass Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik