

Anne-Elisabeth Roßa

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung

Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zur
Fähigkeitsentwicklung in universitären Praxisphasen

Roßa

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung

Anne-Elisabeth Roßa

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung

Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zur
Fähigkeitsentwicklung in universitären Praxisphasen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2013

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich I der Stiftung Universität Hildesheim unter dem Titel „Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der universitären Phase der Lehrerbildung: Retrospektive Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Fähigkeitsentwicklung in allgemein- und fachdidaktischen Schulpraktika“ 2012 als Dissertation angenommen.

Gutachter und Gutachterin:

Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold (Institut für Erziehungswissenschaft/ Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim) und

Prof. Dr. Christina Kalloch (Institut für Theologie und Religionswissenschaft, Leibniz Universität Hannover).

Tag der Disputation: 10. Juli 2012.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bild Umschlagseite 1: © Beate Beckmann.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1919-0

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

Einleitung	9
1 Allgemeine Didaktik als Wissenschaft und Theorie des Unterrichts	11
1.1 Definition und Begriffsbestimmungen der „Didaktik“.....	11
1.2 Definition und Begriffsbestimmung der „Allgemeinen Didaktik“.....	14
1.3 Fachliteratur und Forschungsstand.....	16
1.4 Didaktische Modelle als vermittelndes Element zwischen didaktischer Theorienbildung und der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern.....	16
1.4.1 Didaktische Modelle als wissenschaftliches Konzept.....	17
1.4.2 Überblick über zentrale didaktische Modelle.....	17
1.4.3 Funktionen didaktischer Theoriemodelle sowie Möglichkeiten einer integrativen Modellierung.....	29
1.5 Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung.....	31
1.5.1 Definition und Begriffsbestimmung der „Lehr-Lernforschung“.....	31
1.5.2 Entwicklungstendenzen.....	32
1.5.3 Lehr-Lernforschung als Unterrichtsforschung: Konzepte zur Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse und zur Wirksamkeit von Unterricht.....	34
1.6 Diskussion und Fazit.....	36
2 Fachdidaktiken als Wissenschaft und Theorie des Fachunterrichts	38
2.1 Definition und Begriffsbestimmung der „Fachdidaktik“.....	38
2.2 Entwicklungstendenzen.....	42
2.3 Fachdidaktiken im Spannungsverhältnis zwischen Fachwissenschaft, Fachunterricht und Fächerübergreifenden Konzeptionen.....	44
2.4 Fachdidaktiken im Überblick.....	46
2.4.1 Fachdidaktik Deutsch.....	47
2.4.2 Fachdidaktik Englisch.....	48
2.4.3 Fachdidaktik Mathematik.....	51
2.4.4 Fachdidaktik Sachunterricht.....	52
2.4.5 Fachdidaktik Religion/ Religionsdidaktik.....	55
2.5 Fachliteratur und Forschungsstand.....	58
2.6 Diskussion und Fazit.....	59
3 Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung	61
3.1 Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung.....	61
3.1.1 Historische Entwicklung der Lehrerbildung.....	61
3.1.2 Internationale Entwicklung der Lehrerbildung.....	79
3.1.3 Nationale und internationale Reformansätze in der Lehrerbildung.....	91
3.1.4 Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.....	94

3.2	Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland.....	95
3.2.1	Umstrukturierung der Lehrerausbildung in Deutschland: Zur Einführung konsekutiver Bachelor- und Masterstudiengänge.....	99
3.3	Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik.....	102
3.3.1	Begriffsbestimmung und Entwicklungstendenzen.....	103
3.3.2	Perspektiven des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik.....	105
3.3.3	Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung.....	108
3.4	Diskussion und Perspektiven.....	109
4	Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in Praxisphasen der universitären Lehrerbildung.....	111
4.1	Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung.....	111
4.1.1	Definition und Entwicklungsaufgaben.....	111
4.1.2	Aufgaben, Arten und Organisationsformen.....	113
4.2	Realisierungsformen allgemein- und fachdidaktischer Praktikumsphasen.....	114
4.3	Zur Wirksamkeit von Schulpraktika in der universitären Lehrerausbildung.....	116
4.4	Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung.....	119
4.4.1	„Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004).....	121
4.4.2	„Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2008).....	124
4.5	Handlungs- und Kompetenzbereiche im Rahmen allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Praxisphasen.....	126
4.6	Konsekutive schulpraktische Studien der Universität Hildesheim vom ersten Semester des Lehramtsstudiums an („Hildesheimer Modell“).....	127
4.7	Überblick über ausgewählte Studienordnungen der Universität Hildesheim.....	132
4.7.1	Studienordnung für das Fach „Pädagogik“ der Universität Hildesheim.....	133
4.7.2	Studienordnung für das Fach „Deutsch“ der Universität Hildesheim.....	134
4.7.3	Studienordnung für das Fach „Englisch“ der Universität Hildesheim.....	136
4.7.4	Studienordnung für das Fach „Mathematik“ der Universität Hildesheim.....	137
4.7.5	Studienordnung für das Fach „Sachunterricht“ der Universität Hildesheim.....	139
4.7.6	Studienordnung für das Fach „Evangelische Theologie“ der Universität Hildesheim.....	140
4.7.7	Studienordnung für das Fach „Katholische Theologie“ der Universität Hildesheim.....	141
5	Fazit und Forschungsfragen.....	144

6	Empirischer Teil	147
6.1	Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung	147
6.1.1	Untersuchungsdesign	148
6.1.2	Stichprobe	150
6.1.3	Interviewleitfaden und Interviewdurchführung	153
6.1.4	Transkription	157
6.2	Auswertung der Interviews	159
6.2.1	Qualitative Inhaltsanalyse als methodologischer Rahmen	160
6.2.2	Inhaltsanalytisches Vorgehen im Rahmen der Studie	161
6.3	Ergebnisse	165
6.3.1	Ergebnisse zu Merkmalen allgemein- und fachdidaktischer Praxisphasen	166
6.3.2	Ergebnisse zur Verwendung und Vermittlung von allgemein- und fachdidaktischen Theorien und Modellen in Bezug auf die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht	180
6.3.3	Ergebnisse zu Veränderungen in Bezug auf die Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung	188
6.3.4	Ergebnisse zu kumulativen Lernwirkungen allgemein- und fachdidaktischer Praxisphasen	194
6.4	Diskussion	203
6.4.1	Diskussion inhaltlicher Aspekte	203
6.4.2	Diskussion methodischer Aspekte	207
7	Fazit und Perspektiven	209
8	Literaturverzeichnis	211

Danksagung

Die vorliegende Untersuchung wurde von 2008 bis 2011 an der Universität Hildesheim im Rahmen der Dissertation zum Thema „Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der universitären Phase der Lehrerbildung: Retrospektive Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Fähigkeitsentwicklung in allgemein- und fachdidaktischen Schulpraktika“ durchgeführt und durch das Promotionskolleg Unterrichtsforschung des Centrums für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) maßgeblich gefördert.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, der mich bei meinem wissenschaftlichen Werdegang nicht nur unterstützt, sondern gleichsam auch geprägt hat. Durch seine fachlichen Anregungen, intensive Beratungen und stets konstruktiven, kritischen Anmerkungen erhielt ich die notwendigen Impulse, die Motivation und die Kraft zum Verfassen dieser Arbeit.

Ebenso danke ich besonders Prof. Dr. Christina Kalloch, die mich durch ihr bewundernswertes Engagement kontinuierlich begleitet und mir durch viele persönliche Gespräche fachlich und menschlich sehr beigestanden hat.

Ein herzliches Dankeschön für die anregenden und konstruktiven Diskussionen richtet sich sowohl an die Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Erziehungswissenschaft, insbesondere an Dr. Margitta Rudolph, Dr. Hella Barlage, Dr. Yvonne Rechter und Annedoris Bruns, als auch an die Mitglieder der Forschungsgruppe ESIS, dabei vor allem Dr. Andreas Bach, Kris-Stephen Besa und Sarah Brodhäcker.

Außerordentlicher Dank gilt zudem den Kolleginnen und Kollegen des Promotionskollegs Unterrichtsforschung für die intensive Auseinandersetzung mit interdisziplinären Fragestellungen sowie Dr. Britta Schmidt, die mein Interesse am Forschen stets neu belebt hat.

Danken möchte ich besonders auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Katholische Theologie, denen es auf beispielhafte Weise gelungen ist, mich wissenschaftlich zu interessieren und gleichsam die Basis für wissenschaftliche Forschung zu schaffen.

Da die eigentlichen Voraussetzungen zum Verfassen dieser Arbeit streng genommen jedoch bereits viel früher grundgelegt wurden, kommt an dieser Stelle Heidi Bosse, Bernd Weise, Edgar Pohl, Brigitte Zühlsdorf, Heidi Engelsdorf-Klöppelt und Dieter Klöppelt, Hartmut und Ulrike Grodde, Fritz Hoffmann, Friederike Goosmann, Peter Koths und Ulrich Jank bemerkenswerter Dank zu. Diese Lehrerinnen und Lehrer haben meinen Lern- und Lebensweg von Beginn an auf besondere Weise begleitet und durch ihre umfassenden didaktischen Bemühungen meine Freude am Lehren und Lernen grundgelegt.

Nicht in Worte zu fassen ist abschließend der Dank, der meiner Familie gilt, denn ohne den bedingungslosen Rückhalt und die Unterstützung wäre diese Arbeit wahrscheinlich nie verwirklicht worden!

Einleitung

Wie kaum ein anderes Thema scheint das Verhältnis von „Allgemeiner Didaktik, Lehr-Lernforschung und Fachdidaktik“ sehr außergewöhnliche bildliche Vergleiche hervorzurufen, die von (möglicherweise gescheiterten) „Familienverhältnissen“ (Terhart, 2005) über den Anachronismus des „Strickens ohne Wolle bzw. ohne Strickmuster“ (Dietrich, 1994) bis hin zum „Vergleich von Aschenbrödel und dem Prinzen“ (Hopmann & Riquarts, 1999) reichen und die somit auf ein äußerst vielschichtiges, teilweise durch eklatante Spannungen gekennzeichnetes Beziehungsgefüge zwischen den genannten Disziplinen verweisen. Unter Berücksichtigung der Historie wird eine überaus ambivalente Entwicklungsgeschichte offenbar, die infolge unterschiedlicher Einflussfaktoren sowohl auf Phasen des intensiven Dialogs als auch der umfassenden Stagnation und der damit verbundenen interdisziplinären Umorientierungen zurückblickt (vgl. Sandfuchs, 1990; Plöger, 1999, 2009). Als Resultat aus Zeiten des vertieften, kooperativen Austausches lässt sich festhalten, dass das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik zumindest auf theoretischer Ebene bereits grundlegend geklärt ist (vgl. Meyer & Plöger, 1994; Keck, Köhnlein & Sandfuchs, 1990a). Aus Perspektive der Lehrerbildung, in die diese Fachbereiche aufgrund ihrer spezifischen berufsvorbereitenden Bestimmung unausweichlich eingebettet sind, zeigen sich dennoch erhebliche theoretische Defizite und Forschungsdesiderata (vgl. Arnold, Koch-Priewe & Lin-Klitzing, 2007; Dietrich, 1994; Keck et al., 1990a; Terhart, 2005, 2009). Eingebunden in das föderalistische Bildungssystem Deutschlands sind die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken in Bezug auf die Lehrerbildung zwar seit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ bildungspolitisch als fester Bestandteil verankert (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970), allerdings gibt es nur sehr wenige Publikationen, die explizit auf deren konkrete Ausgestaltung innerhalb der durch die Lehrerbildungsreform veränderten Studienstrukturen hinweisen. Darüber hinaus fehlen bisher ebenfalls entsprechende Forschungsergebnisse zu deren Umsetzung auf dem Gebiet der Lehrerbildung und zur Wirksamkeit kumulativ oder sequenziell gestalteter allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Praxisphasen, sodass sich zusammenfassend folgender Forschungsgegenstand für die Beziehung zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik im Rahmen der Lehrerbildung formulieren lässt:

„Über die curriculare Verknüpfung von schulpädagogischen bzw. allgemeindidaktischen mit fachdidaktischen Schulpraktika liegen bislang keine theoriebasierten Begründungen und Beschreibungen vor. Hier stellt sich die in der Allgemeinen Didaktik geführte Kontroverse über das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in einem angewandten Kontext“ (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry, Rahm, 2011, S. 28).

An dieser Stelle versucht das vorliegende Forschungsvorhaben anzuknüpfen, indem zunächst auf theoretischer Ebene das Spannungsverhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik innerhalb der Lehrerbildung mithilfe einer dezidierten Darstellung der leitenden „Akteure“, nämlich der Allgemeinen Didaktik und (1) der Lehr-Lernforschung, (2) den Fachdidaktiken und (3) der Lehrerbildung, rekonstruiert und somit nachvollziehbar wird. Verknüpfendes Element zwischen diesen divergenten Bereichen soll dabei die deutliche Fokussierung auf schulische Lehr- und Lernprozesse sein, die entsprechend der für Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik gleichsam geltenden Bestimmungen als „Theorie und Wissenschaft des (Fach-) Unterrichts“ (vgl. 1.1 und

2.1) unumgänglich ist. Nachdem die Verbindung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik aus diesen unterschiedlichen Perspektiven hergeleitet wurde, erfolgt eine Spezifizierung in Bezug auf allgemeindidaktische und fachdidaktische Praktikumsphasen im Rahmen universitärer Lehrerbildung, die anhand der Realisierungsform des „Hildesheimer Modells“ beispielhaft konkretisiert werden soll (4). Aufbauend auf ein zusammenfassendes Fazit (5), das kritisch zum gegenwärtigen Entwicklungsstand des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik Stellung nimmt, erfolgt ein Überblick über leitende Forschungsfragen (5), die mittels der durchgeführten Studie und entsprechenden Ergebnissen (6) genauer geklärt werden sollen. Die vorliegende Dissertation zielt folglich nicht nur darauf ab, das seit den 1990er Jahren wieder durch Stagnation bestimmte, mittlerweile jedoch erfreulicherweise wieder aufstrebende Thema der Relation von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erneut in die Diskussion zu bringen, sondern auch notwendige Impulse zu deren Erforschung aus Perspektive der Lehrerbildung zu setzen. Denn trotz des nicht in Abrede zu stellenden „Unterhaltungswertes“ einleitend dargestellter Metaphern zur Beziehung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, die die Ergebnisse der theorieorientierten Auseinandersetzung nachhaltig geprägt haben, ist es gegenwärtig angesichts der beträchtlichen Bedeutung einer gelingenden Kooperation dieser beiden Disziplinen nicht mehr ausreichend, lediglich derartig publikumswirksame „Kostümierungen“ für den Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik zu wählen und die Kontroverse somit zumindest auf theoretischer Ebene „am Leben zu halten“. Stattdessen ist es zwingend notwendig, Forschungsergebnisse vorzuweisen, die die Bedeutsamkeit und die Wirksamkeit der verschiedenen „Akteure“ innerhalb dieses Spannungsverhältnisses insgesamt nachvollziehbarer machen. Einen solchen Beitrag versucht die vorliegende Dissertation zu leisten, wenngleich die Generalisierbarkeit der Ergebnisse aufgrund des gewählten methodischen Ansatzes nur sehr begrenzt möglich ist. Dennoch bleibt die Hoffnung, dass die erlangten Erkenntnisse einen aktuellen Zugang und Möglichkeiten zur Weiterführung der Debatte um das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bieten, sodass in Zukunft durch die beiderseitige Annäherung und das wechselseitige Verständnis die Fähigkeiten beider Fachbereiche in Bezug auf die Lehrerbildung effektiv genutzt werden können.

1 Allgemeine Didaktik als Wissenschaft und Theorie des Unterrichts

Die Allgemeine Didaktik entwickelte sich in den 1960er Jahren mit der Fokussierung auf organisierte, gesellschaftlich legitimierte und professionell durchgeführte Lehr- und Lernprozesse als Wissenschaft und Theorie des Unterrichts, der als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, als institutionell zugeordnetem Bereich der Schulpädagogik und als zentralem Element in der Lehrerbildung („Berufswissenschaft“) besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. u.a. Adl-Amini & Künzli, 1980; Arnold et al., 2007; Arnold, 2004; Blankertz, 1989; Bönsch, 2006; Gudjons, 2003; Plöger, 2009). Nicht nur, dass die Allgemeine Didaktik in diesem Rahmen durch eine Vielzahl an inter- und intradisziplinären Bezügen bestimmt ist, sondern auch die Aufgaben, die ihr in der Funktion als „Berufswissenschaft“ von Lehrerinnen und Lehrern zukommen, sind vielfältig. Dementsprechend versucht das vorliegende Kapitel in der Auseinandersetzung mit thematischen Schwerpunkten wie der Definition und Begriffsbestimmung der „Didaktik“ (1.1) und der „Allgemeinen Didaktik“ (1.2), aktueller Fachliteratur und dem gegenwärtigen Forschungsstand (1.3), den Didaktischen Modellen als vermittelnden Elementen zwischen didaktischer Theorienbildung und der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern (1.4) und dem Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung (1.5) sowie der abschließenden Diskussion (1.6) eine umfassende Darstellung der Allgemeinen Didaktik zu realisieren.

1.1 Definition und Begriffsbestimmung der „Didaktik“

Etsprechend seiner ursprünglichen Wortbedeutung wurde der Begriff „Didaktik“, der etymologisch vermutlich von dem Verb διδάσκειν (*didáskein*) abzuleiten ist und somit sowohl aktive (lehren, unterrichten) als auch passive (lernen, belehrt werden) sowie mediale (sich aneignen) Verwendungsformen aufweist, bereits in der Zeit der griechischen Antike (etwa 600 - 200 v. Chr.) in einem Sinnzusammenhang organisierten Lehrens und Lernens genannt. Allerdings erscheint eine eindeutige Klärung des Ursprungsbegriffs auch aus etymologischer Perspektive nicht möglich, da auch andere in diesem Sinnzusammenhang stehende Wortformen als denkbare Alternativen anzunehmen sind. Diese ebenfalls in der ursprünglichen Bedeutung der Didaktik häufig gebrauchten Wortformen, die unter anderem durch die Verwendung des gleichen Wortstamms gekennzeichnet sind, beziehen gemäß ihrer erkennbaren Grundbedeutungen über das Lehren und Lernen hinaus auch andere, in diesem Kontext stehende Aspekte wie die Lehrpersonen, die Lehr- bzw. Lerninhalte, die Lehrmittel und den Lehr- bzw. Lernort mit ein (vgl. Kron, 2004, S. 38f.; Timmerhaus, 2001, S. 22). Zudem wird über diese im Bedeutungszusammenhang des organisierten Lehrens und Lernens stehenden Wortformen hinaus auch noch auf weitere Wortbedeutungen verwiesen, die durch eher normative bzw. dogmatische Verwendungsformen oder durch jeweils unterschiedliche Verengungen des Begriffs, entweder auf das Lehren oder auf das Lernen hin, gekennzeichnet sind (vgl. Klafki, 2007b, S. 158f.; Kron, 2004, S. 38f.; Heursen, 1994, S. 307; Peterßen, 2001, S. 15f.; Roth, 1980b, S. 97; Schaub & Zenke, 2000, S. 152). Obwohl sich bereits hier eine eigene Tradition didaktischen Denkens und Handelns entwickelte, deren Einflüsse – von Vertretern wie Sokrates und Platon ausgehend – sogar bis in den Lehrplan der „septem artes liberales“ reichten, werden die Ursprünge des spezifisch pädagogischen Begriffsverständnisses der Didaktik erst im 17. Jahrhundert verzeichnet. Dieses bereits zu dieser Zeit entwickelte Verständnis von Didaktik wird allerdings schon als kennzeichnend für

die geschichtliche Entwicklung didaktischer Theorienbildung – insbesondere im deutschen Sprachraum – angesehen. Durch das Wirken Ratkes und Comenius', die trotz unterschiedlicher Traditionen jeweils die Didaktik als planvolles Lehren und Lernen in einen pädagogischen Bedeutungszusammenhang stellen, wurde die Didaktik erstmalig in einem sehr weiten Verständnis als eine Disziplin begriffen, die alle Fragen des Lehrens und Lernens – gemäß Comenius' Vorstellung – für alle Menschen im Sinne einer umfassenden Lehrkunst klären sollte. Auch wenn dieser sehr allgemeine Begriffsinhalt in den nachfolgenden Jahrhunderten verschiedenen Transformations- und Modifikationsprozessen, die eine Vielzahl an unterschiedlichen noch zu erläuternden begrifflichen Bestimmungen hervorgebracht haben, ausgesetzt war, scheint diesem ursprünglichen Begriffsverständnis trotzdem auch heute noch ein hoher Stellenwert zuzukommen (vgl. Glöckel, 2003, S. 324f.; Gudjons, 2003, S. 234f.; Keck, 2004, S. 93f.; Kron, 2004, S. 40; Heursen, 1994, S. 308; Peterßen, 2001, S. 16f.; 136f.; Roth, 1980b, S. 97; Schaub & Zenke, 2000, S. 152f.; Eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklungen im Rahmen didaktischer Theorienbildung bietet Peterßen, 2001, S. 136f.). Die Eigenheit dieser bereits hervorgehobenen, spezifisch pädagogischen Begriffsbedeutung der „Didaktik“ wird besonders in einer vergleichenden Betrachtung der Begriffsverwendung in anderen Sprachräumen deutlich. Im Französischen beispielsweise werden Begriffe wie „didactique“ oder „didactiques disciplinaires“ in einem anderen Bedeutungszusammenhang verwendet. Demgegenüber finden sich in der anglo-amerikanischen Tradition keine Begriffsäquivalente, sondern nur Umschreibungen des Begriffs „Didaktik“ bzw. wird die Bezeichnung „didactics“ als Lehnwort gebraucht (vgl. Blankertz, 1989; Heursen, 1994; Hopmann & Riquarts, 1995; Jank & Meyer, 2002; Peterßen, 1994). Ob die in den letzten Jahren immer häufiger anerkennend wahrgenommene „German Tradition“ der Allgemeinen Didaktik die Leerstelle in diesem Sprachraum füllen kann, bleibt abzuwarten (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2008, S. 88; Heursen, 1994, S. 307).

Über diese ursprüngliche Begriffsbedeutung hinaus wurden zahlreiche begriffliche Bestimmungen und Definitionen der Didaktik mit jeweils unterschiedlichem Begriffsumfang formuliert, die sich im Wesentlichen auf Fragen des Lehrens und Lernens, des Unterrichtsablaufs und der Lehrplangestaltung sowie auf Ziele, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens konzentrieren (vgl. Beckmann, 1994; Peterßen, 2001; Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2004). Diesbezüglich gelten sowohl der jeweils leitende Theoriebegriff als auch deren spezifischen Aufgabenstellungen und Funktionen abgeleiteter praktischer Tätigkeiten als konstitutiv für die unterschiedlichen Begriffsbestimmungen (vgl. Kron, 2004; Peterßen, 1994). Diesem Verständnis entsprechend ist es im Sinne einer umfassenden Klärung der wesentlichen Bestimmungen der Didaktik äußerst bedeutsam, die unterschiedlichen Gegenstände und wissenschaftlichen Bedeutungszusammenhänge, in denen die Didaktik eingebettet ist und durch die sie sich als wissenschaftliche Disziplin konstituiert, zu erläutern. Ausgehend von einer bereits in den 1960er Jahren von Klafki formulierten, erstmals auf Gegenstandsfeldern basierenden Definition listet Kron (2004, S. 42f.) folgende zentrale Bestimmungen der Didaktik nach Gegenstandsfeldern auf, die anhand der nachfolgenden Abbildung und den jeweiligen Kurzbeschreibungen detailliert erklärt werden sollen:

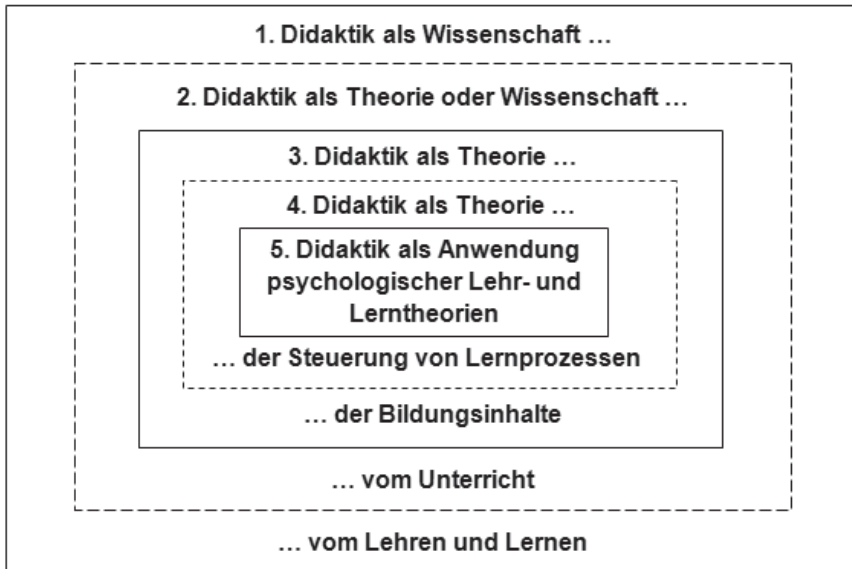


Abb. 1: Bestimmung der Didaktik nach Gegenstandsfeldern (in Anlehnung an Kron, 2004, S. 42)

- (1) Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen („Didaktik i.w.S.“ (u.a. Kron, 2004; Peterßen, 1994))

Die Didaktik im weiteren Sinne umfasst gemäß dieser Gegenstands- und Begriffsbestimmung alle Bereiche, „in denen in irgendeiner Art und Weise gelehrt und gelernt wird, sowie alle Formen, in und mit denen gelehrt und gelernt wird“ (Kron, 2004, S. 43). Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und als Berufswissenschaft der Lehrerinnen und Lehrer ist sie unter anderem durch ein besonderes Forschungsinteresse (z.B. an der Lösung von Lehr- und Lernproblemen oder an der Verbesserung didaktischen Handelns) gekennzeichnet, wodurch Didaktik aus dieser Perspektive heraus auch als Handlungswissenschaft bestimmt werden kann.

- (2) Didaktik als Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht (u.a. Heimann, Otto & Schulz, 1965; Klafki, 1976)

Didaktik als Theorie und Wissenschaft vom Unterricht bezieht sich in besonderem Maße auf Lehr- und Lernprozesse, die organisiert, gesellschaftlich legitimiert und professionell durchgeführt werden und somit als Unterricht definiert werden können. Neben der Forderung nach einer Systematisierung wesentlicher, den Unterricht bedingender (Einfluss-) Faktoren zeichnet sich Didaktik auch nach dieser Bestimmung durch ein sowohl auf die verschiedenen Bereiche des Unterrichts als auch deren Bedingungsfelder zielendes Forschungsinteresse aus.

- (3) Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte („Didaktik i.e.S.“ (vgl. Weniger, 1930/1960)) Grundlegend für die Bestimmung der Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte ist die Annahme, dass Bildungstheorie und Didaktik in einem Austauschverhältnis zueinander stehen, durch das die des zugrunde liegenden Bildungsbegriffs notwendige Transformation von Lehr- und Lerninhalten in Bildungsinhalte ermöglicht wird.

- (4) Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen (vgl. v. Cube, 1965)
Gemäß dieser Begriffsbestimmung ist Didaktik im Wesentlichen durch – im Sinne der Analogien aus der Kybernetik – gesteuerte, sehr technische Lehr- und Lernprozesse bestimmt. Steuerung und Optimierung sind die Hauptanliegen der Didaktik im engen Sinne.
- (5) Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien (vgl. Roth, 1962)
Dieses Gegenstandsfeld von Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien ist durch die Lernpsychologie und deren erforschte Lehr- und Lernprozesse gekennzeichnet. Diese äußerst praxisorientierte Forschung zeichnet sich dabei wesentlich durch ein großes Interesse an der Verbesserung aller im Zusammenhang mit organisiertem Lehren und Lernen stehender Faktoren aus und scheint somit nahezu gegenstandsgleich mit der Bestimmung der Didaktik als Curriculum (vgl. Kron, 2004, S. 42ff.; Arnold, Sandfuchs & Wiechmann, 2006/2009; Wigger, 2004).

Die vorangestellte Abbildung dient zusammen mit den Kurzbeschreibungen der einzelnen Bestimmungen der Didaktik sowohl einer verbesserten Übersicht als auch der Veranschaulichung des inhaltlichen Begriffsumfangs, der den einzelnen Gegenstandsfeldern jeweils zugrunde liegt. Demnach umfasst beispielsweise „die Bestimmung von Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen einen weiteren begrifflichen Umfang als die Bestimmung von Didaktik als Theorie oder Wissenschaft von Unterricht und so fort“ (Kron, 2004, S. 42). Der jeweilige inhaltliche Begriffsumfang kann somit je nach Gegenstandsfeld sehr unterschiedlich ausfallen. Diesbezüglich ist die besondere Leistung Klafkis zu nennen, dem „mit der Unterscheidung von ‚Didaktik i.e.S. und i.w.S.‘ eine Integration der Lehrplantheorie und der Theorie des Unterrichtens sowie des unterrichtlichen Lernens“ (Arnold, 2009, S. 33) gelang, die eine Erweiterung des bildungstheoretischen Ansatzes der Didaktik und – entsprechend der zuvor dargestellten Systematisierung – eine Zusammenführung von Bestimmungen der Didaktik mit unterschiedlichem inhaltlichen Begriffsumfang im Konzept der „kategorialen Bildung“ ermöglichte, wodurch die Entwicklung der „Allgemeinen Didaktik als wissenschaftliche Disziplin für unterrichtsplanerische Entscheidungen“ (Arnold, 2006, S. 20) maßgeblich beeinflusst wurde.

1.2 Definition und Begriffsbestimmung der „Allgemeinen Didaktik“

Als „Theorie des Unterrichts“ (Heimann et al., 1965, S. 9) wird die seit den 1960er Jahren geltende Bezeichnung „Allgemeine Didaktik“ in herausstellendem Maße auf jene Lehr- und Lernprozesse bezogen, die organisiert, gesellschaftlich legitimiert und professionell durchgeführt werden (vgl. Jank & Meyer, 2002; Kron, 2004). Dementsprechend befasst sich die Allgemeine Didaktik vorwiegend „mit den allgemeinen Prinzipien, den Strukturmomenten und der Institutionalisierungsproblematik organisierten Lehrens und Lernens“ (Heursen, 1994, S. 307). In den bildungstheoretischen Ausformungen beansprucht die Allgemeine Didaktik nach Arnold und Koch-Priewe (2008) zudem, „die Fragen der Begründung von Bildungsabsichten, die Auswahl von Bildungsinhalten und die Zuordnung von Lehr- und Lernmethoden sowie Medien ebenso zu behandeln wie Fragen der Erziehung zu Wertorientierungen, moralischem Urteilsvermögen sowie zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten“ (S. 88). Neben der Ergänzung um Aufgaben und Ziele der Allgemeinen Didaktik verweist diese Begriffsbestimmung darüber hinaus auf die bereits angesprochenen Erweiterungen, die Klafki einerseits in Bezug auf die Integ-

ration einer gesellschaftskritischen Orientierung der schulischen Bildungsfragen in Anlehnung an die kritische These der Frankfurter Schule und mit diesem Konzept den gesellschaftsorientierten Ansatz von Weniger fortsetzend und der Forderung nach relativer Autonomie in Anlehnung an Nohl und Litt im Konzept der „Kritisch-konstruktiven Didaktik“ (vgl. 1.4.2) und andererseits durch die analytische Funktion der Allgemeinen Didaktik in der Ausrichtung auf Ziel-, Inhalts- und Methodenfragen im Konzept der „kategorialen Bildung“ leistete (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2008, S. 88f.). In der begrifflichen Auseinandersetzung mit dem „Allgemeinen“ der Allgemeinen Didaktik wird außerdem nicht nur der besondere, auf die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Lehrens und Lernens bezogene, Gegenstandsbereich deutlich, sondern es werden auch Grenzen der Allgemeinen Didaktik aufgezeigt, die kennzeichnend für diese Wissenschaft im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Fachunterricht sind. Aus dieser Perspektive heraus beschreibt Plöger (2009) die Allgemeine Didaktik als ein allgemeines Problematisierungsraaster, das auf den Fachunterricht auszurichten und für bestimmte Schulformen oder -stufen zu konkretisieren ist (vgl. S. 429). Somit ist die Allgemeine Didaktik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft durch zahlreiche intra- und interdisziplinäre Beziehungen bestimmt. Nach Arnold, Koch-Priewe und Linklitzing (2007) zählen (1) die Schulpädagogik, die Bildungstheorie, die Allgemeine Pädagogik, die Erziehungswissenschaftliche Unterrichts- bzw. Lehr-Lernforschung (vgl. 1.5) und die Lehrerprofessionalisierungsforschung zu den intradisziplinären und (2) die Fachdidaktiken (vgl. 2.1), die Pädagogische Psychologie, die Soziologische Schul- und Unterrichtsforschung, die Linguistik und die Neurophysiologie zu den interdisziplinären Bezügen der Allgemeinen Didaktik (vgl. S. 22f.). Obwohl in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen intra- und interdisziplinären Bezügen vielfältige Schnittstellen – zumeist bedingt durch gemeinsame Gegenstände und Bestimmungen, verbunden mit ähnlichen Problembereichen und Perspektiven – zur Allgemeinen Didaktik erkennbar und erste wechselseitige Annäherungen zu verzeichnen sind, wird „die Chance einer ‚Didaktik im weiteren Sinne‘ als einer umfassenden Theorie und Empirie des Unterrichts“ (Arnold et al., 2007b, S. 22) derzeit leider nicht hinreichend wahrgenommen. Auf das vorliegende Dissertationsvorhaben und die leitenden Fragestellungen bezogen, die genau auf diesen Problembereich – konkret den Bereich der bisher nur wenig geklärten Verknüpfbarkeit von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Lehr-Lernforschung – insbesondere im Bereich der Lehrerbildung abzielen, erscheint eine Positionierung in Richtung eines derartigen Begriffsverständnisses einer Allgemeinen Didaktik im weiteren Sinne unerlässlich, da in der begrifflichen Weite dieses Verständnisses die Möglichkeit zur wechselseitigen Kenntnisnahme sowie der gegenseitigen Berücksichtigung mitgedacht wird. Die Allgemeine Didaktik wird auch aufgrund der Dominanz schulisch organisierter Lehr- und Lernprozesse institutionell dem Bereich der Schulpädagogik zugeordnet und ist durch Prüfungs- und Studienordnungen als zentrales Element in der Lehrerbildung verankert (vgl. Arnold, 2004; Plöger, 2009). Folglich beschäftigt sich die Allgemeine Didaktik primär „mit den anthropologischen, psychologischen, soziokulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens in der Schule“ (Keck, 2004, S. 94). Als Berufswissenschaft von Lehrerinnen und Lehrern ist die Allgemeine Didaktik bemüht, „die Komplexität von Unterricht zureichend begrifflich zu fassen und die dort existenten Zusammenhänge theoretisch zu beschreiben und zu analysieren“ (Lersch, 2005, S. 69). Unter dieser Zielorientierung wurden in den vergangenen

Jahrzehnten zahlreiche didaktische Modelle entwickelt, die entsprechend des jeweils leitenden Theoriebegriffs zumeist bestimmten wissenschaftstheoretischen Positionen zuzuordnen sind und die im Folgenden (vgl. 1.4.2) anhand ausgewählter Beispiele genauer erläutert werden sollen (Überblick u.a. in Adl-Amini & Künzli, 1980/1991; Blankertz, 1989; Bönsch, 2006; Gudjons, 2003; Martial, 1996; Peterßen, 2001; Terhart, 2009; Tulodziecki et al., 2004; derzeit umfassendste Auflistung aller Theorien und Modelle der Didaktik in Kron, 2004, S. 68).

1.3 Fachliteratur und Forschungsstand

Gegenwärtig gibt es eine Vielzahl deutschsprachiger Handbücher und Sammelbände, die als Einführungen in die (Allgemeine) Didaktik konzipiert sind. Nennenswert sind in diesem Zusammenhang die Sammelbände von Arnold, Sandfuchs und Wiechmann (2006/2009), Kiper und Mischke (2009), Stadtfeld und Dieckmann (2005) sowie Tulodziecki, Herzig & Blömeke (2004/2009), als auch die Monografien von Bönsch (2006), Glöckel (1990/2003), Gudjons (1993/2003), Kron (1993/2008), Peterßen (1983/2001) und Terhart (2009). Ausführliche Erläuterungen zu Didaktischen Modellen finden sich darüber hinaus in Adl-Amini und Künzli (1980/1991), Blankertz (1962/1989), Gudjons und Winkel (1999), Holtappels und Horstkemper (1999), Jank und Meyer (1991/2002), v. Martial (1996/2002) und Meyer, Prenzel und Hellekamps (2008). Ergänzend dazu sind folgende Monografien zu den „großen“ Didaktischen Modellen zu nennen: Klafki (1958), (1963) und (1985), Heimann et al. (1965), Schulz (1965) und (1980) sowie Reich, Holzbrecher und Roth (2000). Den Versuch einer Systematisierung allgemeindidaktischer Grundlagenliteratur unternimmt zudem Zierer (2011).

Einen Überblick über aktuellere nationale Veröffentlichungen zum allgemeindidaktischen Forschungsstand bietet von Olberg (2004) in einer Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen in der Zeitschrift für Pädagogik. Einen internationalen Überblick über die „German Tradition“ der Allgemeinen Didaktik liefern Oser und Baeriswyl (2001) als Überblicksartikel im Handbook of Research on Teaching und Goodson, Hopmann und Riquarts (1999) in ihrem Sammelband zum Unterricht als Handlungsrahmen. Weitere nennenswerte Publikationen zur Allgemeinen Didaktik auf internationaler Ebene sind Buchberger und Buchberger (1999), Kansanen und Meri (1999) und Arnold und Lindner-Müller (2011).

1.4 Didaktische Modelle als vermittelndes Element zwischen didaktischer Theorienbildung und der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern

Als Wissenschaft und Theorie vom Unterricht gehört die Reflexion der Kriterien zur Stoffauswahl in Bezug auf das Konzept der Allgemeinbildung sowie die Klärung einer möglichen Einordnung in den Lehrplan zu den wesentlichen Aufgaben der Allgemeinen Didaktik (vgl. Arnold & Roßa, 2011). Im Sinne einer Begründungs- und Entscheidungsstruktur von Unterricht entwickelte die Allgemeine Didaktik daher verschiedene Didaktische Modelle, die jeweils als Ergebnis einer Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens bestimmt werden können und die im Folgenden aus verschiedenen Perspektiven heraus weiter spezifiziert werden sollen (vgl. Keck, 2004, S. 94).

1.4.1 Didaktische Modelle als wissenschaftliches Konzept

Indem didaktische Modelle eine Rahmung für didaktisch begründetes und strukturiertes Handeln zu beschreiben versuchen, kommt ihnen besondere Bedeutung zu, da sie vermittelnd zwischen didaktischer Theoriebildung und Praxis – konkret der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrer – wirken (vgl. u.a. Jank & Meyer, 2002; Kron, 2004; Tulodziecki et al., 2004). Aus dieser Perspektive heraus definieren Jank und Meyer (1991) didaktische Modelle zusätzlich als zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nicht schulischen Handlungszusammenhängen bestehende erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude, deren leitender Anspruch die theoretisch umfassende und praktisch folgenreiche Aufklärung von Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens ist (vgl. S. 92). Somit zielt die Allgemeine Didaktik mithilfe derartiger Theoriemodelle darauf ab, „differenzierte Einsichten in das Unterrichtsgeschehen zu gewinnen und neue Erkenntnisse darüber zu fördern“ (Wiater, 2009, S. 510). Didaktische Modelle sind somit das Ergebnis einer wissenschaftlichen und reflektierenden Auseinandersetzung mit der Unterrichtswirklichkeit, die zu differenzierten, allgemeingültigen Aussagen führen soll. Im Gegensatz zur gegenwärtigen Kritik an der Praxisferne Didaktischer Modelle, die nach Auffassung Wiaters (2009) aus einem Missverständnis im Hinblick auf die Entstehung und Funktion didaktischer Theoriemodelle resultiert, lässt sich die Bedeutung dieser Modelle für die Schulpraxis daraus abgeleitet wie folgt definieren:

„Der Nutzen der didaktischen Theoriemodelle für die Unterrichtsplanung kann infolgedessen nicht in deren unmittelbaren Anwendung gesehen werden. Didaktische Praxis ist stets das Konglomerat der Erfahrungen der Lehrkraft mit dem Unterrichten und Lernen in der Schule bzw. in Schulklassen, während didaktische Theorien sowohl ein auf die Praxis bezogenes Denken als auch ein metatheoretisches Reflektieren über Situationen, Phänomene und Prozesse dieser Praxis sind“ (Wiater, 2009, S. 511).

Daraus abgeleitet scheint es zu den zentralen Zielen der Allgemeinen Didaktik zu zählen, die in didaktischen Theorien integrierten Forschungsergebnisse auf die Praxis didaktischen Handelns hin zu reflektieren und anwendbar zu machen. Im Rahmen dieses Transformationsprozesses kommt den didaktischen Modellen die Aufgabe zu, vermittelnd zwischen didaktischer Theoriebildung und Praxis zu wirken (vgl. z.B. Kron, 2004, S. 60; Tulodziecki et al., 2004, S. 243f.).

1.4.2 Überblick über zentrale didaktische Modelle

Didaktische Modelle lassen sich grundlegend differenzieren als (1) Modelle zur Erfassung von Unterrichtsstrukturen (Strukturmodelle) oder (2) als Modelle zur Erfassung von Unterrichtsverläufen (Verlaufsmodelle) und haben demzufolge sehr unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen. Ergänzend dazu finden häufig auch Unterrichtskonzepte, die als aus der Praxis stammende Handlungsentwürfe definiert werden können, Berücksichtigung, die allerdings wegen ihres geringeren theoriebildenden Anspruchs deutlich von Didaktischen Modellen abzugrenzen sind (vgl. Gudjons, 2003, S. 234; Kron, 2004, S. 60f.).

Aufgrund der Vielzahl an allgemeindidaktischen Modellen und Konzepten, die gegenwärtig zur Beschreibung und Analyse von Unterrichtsplanung und -durchführung zur Verfügung stehen, ist eine übergeordnete Klassifizierung für ein weiteres strukturiertes

Vorgehen unerlässlich. Die Auswahl einer geeigneten Klassifizierung erweist sich allerdings dadurch als schwierig, dass auch hier vielfältige Gliederungsmöglichkeiten existieren, die es für die betreffenden Fragestellungen dieser Ausarbeitung abzuwägen gilt. Aus dieser Perspektive heraus erscheinen Unterscheidungen nach Kategorien wie „klassisch und progressiv“ (Aschersleben, 1983, zitiert nach Heursen, 1994a), die durch ihre Benennungen implizit bereits bestimmte Deutungsrichtungen vorgeben, oder auf einzelne Didaktikmodelle beschränkte Kategorien weniger geeignet als die Klassifizierung allgemeindidaktischer Modelle und Konzepte nach „Leitbegriffen“ (Kron, 2004), „Theoriefamilien“ (Terhart, 2008, in Anlehnung an Morine-Dersheimer, 2001), nach „didaktischen Theorien“ (Gudjons & Winkel, 1999) bzw. deren jeweils „zentralen und zentrierenden Begriffen“ (Klafki, 1991, zitiert nach Peterßen, 2001). Diese konzeptionell sehr ähnlichen Klassifizierungsmöglichkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass deren Kategorienbildung im Wesentlichen durch grundlegende historische Entwicklungslinien, geteilte Gegenstandsbereiche und das Offenlegen grundsätzlicher Wirkungszusammenhänge bestimmt ist. Ein in Beziehung setzen der einzelnen allgemeindidaktischen Modelle und Konzepte erscheint demnach im Rahmen einer angemessenen Klassifizierung möglich und nötig. Dieser Zielsetzung entsprechend erfolgt die diesen Abschnitt bestimmende Klassifizierung anhand ausgewählter didaktischer Theorien, die beispielhaft im weiteren Verlauf erläutert werden sollen, wobei der Fokus dabei besonders auf diejenigen Merkmale gelegt wird, die möglicherweise eine Einordnung bzw. Verknüpfung zu lernlehrtheoretischen und fachdidaktischen Ansätzen zulassen. Nach Einschätzung Plögers (1999) soll ein derartiger modelltheoretischer Zugriff nämlich „die Perspektivität der einzelnen Modelle nachzeichnen, um so das darin liegende Anregungspotential für die Fachdidaktiken [und die Lehr-Lernforschung] aufzuzeigen“ (S. 33). Die daran anschließende Prüfung der zuvor dargestellten didaktischen Modelle hinsichtlich ihrer Praktikabilität für eine zusammenfassende Beschreibung und Analyse allgemein- und fachdidaktischer Praxisanteile sowie die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer integrativen Modellierung der Unterrichtsplanung erscheint deswegen unerlässlich.

Bildungstheoretische Didaktik

In den 1950er Jahren entwickelte Klafki in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die wesentlich durch die Erkenntnisse Schleiermachers, Diltheys, Nohls und Wenigers geprägt wurde, die bildungstheoretische Didaktik, die maßgeblich durch die bildungstheoretische Auffassung einer „Relativen Autonomie der Pädagogik“ (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010; Bönsch, 2006) bestimmt war. 1958 konzipierte er die erste Fassung seiner – in den Folgejahren mehrfach überarbeiteten und erweiterten – bildungstheoretischen Didaktik, die in Form der „Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Klafki, 1958) in zentralen Aufsätzen als ein Unterrichtsplanungsmodell für Lehrerinnen und Lehrer skizziert wurde. Die „Didaktische Analyse“ zielt demnach auf eine selbstständige Legitimation der Auswahl des jeweils konkreten Unterrichtsinhalts durch die Lehrerinnen und Lehrer ab und will somit im Rahmen einer „Kategoriale[n] Bildung“ die Überwindung der Trennung von materialer und formaler Bildung ermöglichen (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010; zur Theorie der kategorialen Bildung vgl. Blankertz, 1989; Klafki, 1963; 1985; Kron, 2004; Plöger, 1999). Im Rahmen dessen versteht Plöger (1999) die „Ermittlung des allgemeinen Bildungsgehaltes eines jeweils besonderen Bildungsinhaltes“ (S. 62) und damit die Frage nach der spezifisch zu erzeu-

genden Bildungswirkung als wesentliche Aufgabe der Unterrichtsplanung. Hierzu formuliert Klafki fünf Leitfragen, die eine angemessene Unterrichtsvorbereitung ermöglichen sollen: Die Frage nach (1) dem Exemplarischen des Inhalts, (2) der Gegenwartsbedeutung des Inhalts, (3) der Zukunftsbedeutung des Themas, (4) der Struktur des Themas und (5) der Zugänglichkeit der Inhalte (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010; Klafki, 1963; 1985). Unter Einfluss der Kritischen Theorie bzw. der Frankfurter Schule, der durch das Wirken Horkheimers, Adornos und Habermas besondere Bedeutung beigemessen wurde, entwarf Klafki Ende der 1960er Jahre das Konzept der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, das im Vergleich zur früheren Fassung den Bildungsbegriff neu konzipierte und um eine gesellschaftskritische Perspektive erweiterte sowie daraus abgeleitet die „Didaktische Analyse“ durch eine Bedingungsanalyse sowie zwei weitere Leitfragen ergänzte (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010; Wiater, 2009). Im Rahmen dieser kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft formulierte Klafki ein gesellschaftlich-historisches Allgemeinbildungskonzept, das die theoretische Diskussion um eine „Neue Allgemeinbildung“ (vgl. Klafki, 1994; Skiera, 2004; Arnold & Roßa, 2011) maßgeblich bestimmt hat:

„Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen“ (Klafki, 1994, S. 56).

Diese Schlüsselprobleme (z.B. Friedensfrage, Umweltfrage, Frage nach der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit) verbinden übergreifende Sachverhalte aus Natur, Technik und Gesellschaft, denen gesamtgesellschaftlich schädigende Wirkung zugeordnet wird. Bezogen auf die Umbenennung in kritisch-konstruktive Didaktik bedeutet der Wortbestandteil „kritisch“ die durch Unterricht zu erzielende Befähigung zu wachsender Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Der Wortbestandteil „konstruktiv“ verweist darüber hinaus auf das Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse dieses praxisbezogenen Modells. Darauf aufbauend entwickelte Klafki das „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“, das im Wesentlichen durch die offene Konzeption zu flexiblem Unterrichtshandeln befähigen soll (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010; Klafki, 1999; Gudjons, 2003; Wiater, 2009).

Nach Wiater (2006) ist dieses Planungsmodell durch folgende Leitvorstellungen bestimmt: Unterricht wird als Interaktionsprozess verstanden, dessen übergeordnetes Ziel die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler ist und das durch den selbstständigen Erkenntnisgewinn und geteilte Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden erreicht werden soll. Der möglichst in Einheit geplante Unterricht zeichnet sich darüber hinaus durch ein hohes Maß an Mitgestaltung aus. Außerdem setzt sich Klafki mit dem bis dahin missverständlich verwendeten Begriff des Primats der Inhalte auseinander, indem er den Zielentscheidungen gegenüber den Inhalten den Vorzug gibt. Entsprechend dieser Leitvorstellung müssen die Themen des Unterrichts, außer wenn sie instrumenteller Art sind, immer potenziell emanzipatorisch sein. Auch Unterrichtsstörungen, die möglicherweise auf Beziehungsschwierigkeiten zurückzuführen sind, sollten in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden (vgl. S. 675f.). Eine diesbezüglich notwendige, detailliertere und

kritischere Auseinandersetzung mit dem Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen findet sich in Klafki (2007a, S. 258f.). Ergänzend dazu versteht Klafki einhergehend mit der Einschätzung Gudjons (2003) sein Modell als Problematisierungsraster, das begründete Entscheidungen in praktischen Situationen durch die Benennung genereller Kriterien der Unterrichtsplanung ermöglicht. Allerdings ist eine zusätzliche Konkretisierung durch fachdidaktische Überlegungen zur intendierten Ermöglichung produktiver Lernprozesse unerlässlich (vgl. S. 240).

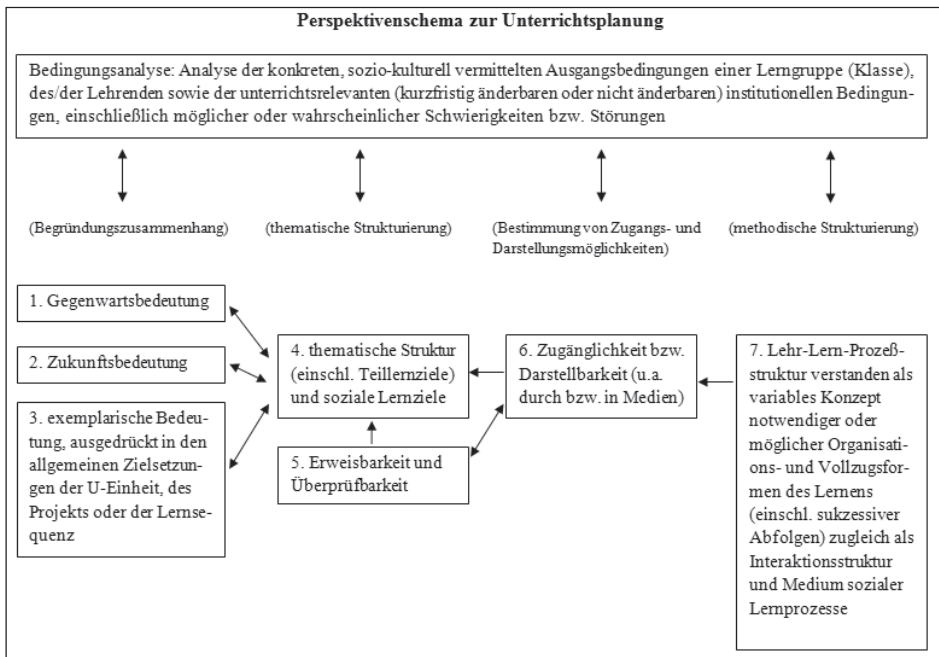


Abb. 2: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (nach Peterßen, 2000, S. 63)

Nach zusammenfassender Einschätzung Terharts (2009) zur gegenwärtigen Bedeutung und den Perspektiven der bildungstheoretischen Didaktik wird ein für die Zukunft relativ optimistisches Bild gezeichnet, das insgesamt in der kontinuierlichen Weiterentwicklung dieses Ansatzes begründet ist. Darüber hinaus erscheint auch die „grundlegende Option für Bildung als zentrierende und orientierende Kategorie“ (S. 136) als sehr bedeutsam, da durch dieses Verständnis Unterricht zu einem Bindeglied zwischen der Entwicklung des Einzelnen und der Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft wird (vgl. Terhart, 2009, S. 136f.). Welche Grenzen bzw. Möglichkeiten in Bezug auf eine integrative Modellierung mit dem Konzept der bildungstheoretischen Didaktik verbunden sind, soll im weiteren Verlauf explizit geklärt werden (vgl. 1.4.4).

Lehrtheoretische Didaktik

Unter der Bezeichnung „Lehrtheoretische Didaktik“ werden verschiedene allgemeindidaktische Ansätze zusammengefasst, die durch einen gemeinsamen Leitbegriff des Lehrens bzw. Lernens und durch eine sehr weite Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen miteinander verbunden sind. Wissenschaftstheoretisch lassen sich diese Ansätze der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft zuordnen (vgl. Kron, 2004, S. 92; Terhart, 2009, S. 137; Peterßen, 2001, S. 39f.). In der Auseinandersetzung mit der zentralen Ausrichtung dieser Ansätze wird die wissenschaftstheoretische Zuordnung bekräftigt, denn sie vermitteln wissenschaftlich fundierte Grundlagen zur Gestaltung des Unterrichts, der folglich „nicht länger bildende Begegnung wie bei der bildungstheoretischen Didaktik, sondern zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-Lernprozessen [ist]“ (Terhart, 2009, S. 137). Seit Anfang der 1960er Jahre wurden in diesem Zusammenhang unterschiedliche lern-lehrtheoretische Didaktikmodelle entwickelt, die anhand beispielhaft ausgewählter Modelle im weiteren Verlauf genauer dargestellt werden sollen.

Lern- bzw. Lehrtheoretische Didaktik. Orientiert an den Erkenntnissen insbesondere der US-amerikanischen Lernforschung von Roth und in dem Bestreben, eine Alternative zu den damals verfügbaren bildungstheoretischen Ansätzen der Didaktik zu finden, entwickelte Heimann in Zusammenarbeit mit Otto und Schulz Anfang der 1960er Jahre in Berlin die Konzeption einer lerntheoretischen Didaktik bzw. das sog. „Berliner Modell“, das durch den Versuch gekennzeichnet ist, alle im Unterricht wirksamen Faktoren deskriptiv und wertneutral zu erfassen, um diese unter wissenschaftliche Kontrolle bringen zu können. Bedeutsam ist, dass es sich dabei um ein erfahrungswissenschaftliches Didaktikmodell handelt, das Didaktik etwas enger als einleitend beschrieben als Wissenschaft und Theorie des Unterrichts versteht (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010, S. 408; Terhart, 2009, S. 137; Wiater, 2009, S. 677). Kennzeichnend für dieses Didaktikmodell ist die Unterscheidung von Struktur- und Faktorenanalyse. Mit Rückgriff auf die phänomenologische Denktradition wird neben den in der Faktorenanalyse zu prüfenden, den Unterricht faktisch maßgeblich mitbestimmenden Bedingungen ein situierender Zusammenhang auf struktureller Ebene angenommen, dessen einzelne Strukturelemente durch die Strukturanalyse offenbar werden sollen. Dazu zählen einerseits Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl (Entscheidungsfelder) und andererseits anthropogene und sozial- bzw. sozio-kulturelle Voraussetzungen (Bedingungsfelder).

Neben der als wertfrei intendierten Strukturanalyse ist es zusätzlich allerdings unumgänglich, die daraus ermittelten Entscheidungsfelder auf die konkrete Unterrichtssituation zu beziehen. Dies geschieht mithilfe der Faktorenanalyse, die als Prüfung der faktischen Unterrichtsbedingungen zu verstehen ist und die Bedingungen des Unterrichts konkret durch (1) Normenkritik, (2) Faktenbeurteilung und (3) Formenanalyse untersucht. Dementsprechend ist diese zweite Reflexionsebene im Gegensatz zur Strukturanalyse ideologiekritisch und nicht mehr wertfrei. Des Weiteren sind die drei folgenden formalen Planungsprinzipien von Bedeutung, die primär zu berücksichtigen sind: (1) das Prinzip der Interdependenz, (2) das Prinzip der Variabilität und (3) das Prinzip der Kontrollierbarkeit (vgl. Jank & Meyer, 1991, S. 192f.; Kron, 2004, S. 94f.; Wiater, 2009, S. 678).

Obwohl diesem didaktischen Ansatz aufgrund seiner Praxisbezogenheit und Anwendungsorientierung als Ordnungs- und Strukturierungshilfe für den Unterricht besondere

Bedeutung beigemessen wurde und wird, war dieser in den darauffolgenden Jahrzehnten durch einen tiefgreifenden, maßgeblich durch Schulz vorangetriebenen Entwicklungsprozess bestimmt. Nachdem Schulz zu Beginn der 1970er Jahre mehrfache Ergänzungen der „Berliner Didaktik“ vorlegte und diese in den folgenden Jahren als „lehrtheoretischen Ansatz“ umdefinierte, präsentierte er schließlich in den 1980er Jahren eine als „Hamburger Didaktik“ bezeichnete Neufassung dieses lehrtheoretischen Ansatzes, die zwar grundlegende Elemente der Berliner Didaktik wie z.B. die vier Entscheidungsfelder oder das Prinzip der Interdependenz weiterhin berücksichtigte, sich darüber hinaus allerdings deutlicher auf die institutionelle und gesellschaftliche Einbettung von Unterricht sowie mehr auf Interaktionen im Unterricht fokussierte (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010, S. 409; Gudjons, 2003, S. 240; Kron, 2004, S. 97; Terhart, 2009, S. 139; Wiater, 2009, S. 678). Bestimmt durch die veränderte Auffassung von einer emanzipatorischen Didaktik werden in diesem didaktischen Ansatz als leitende Intentionen des Unterrichts Kompetenz, Autonomie und Solidarität formuliert, die mit den Erfahrungsfeldern der Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen verbunden sind. Durch diese Intentionen bedingt, ergibt sich folgende Systematik der Strukturmomente didaktischen Handelns: Als Strukturmomente werden die Unterrichtsziele, deren Ausgangslage, die dadurch notwendigen Vermittlungsvariablen und die Erfolgskontrollen unterschieden. Für die Unterrichtsplanung ist eine Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen und mit den durch gesellschaftliche Felder bedingten Einflussfaktoren unerlässlich, da diese deutlich auf die Strukturmomente einwirken und somit das Handeln im Unterricht wesentlich mitbestimmen. Im Hinblick auf die unterrichtliche Interaktion sind die Aspekte Sach-, Personen- und Gruppenansprüche von Bedeutung, die dynamisch auszubalancieren sind (vgl. Gudjons, 2003, S. 240f.; Terhart, 2009, S. 140f.; Wiater, 2009, S. 678; Schulz, 1999, S. 39f.). Neben der hohen Aufmerksamkeit, die diesem didaktischen Ansatz aufgrund der vielseitigen Einsatzmöglichkeiten sowohl in Bezug auf die wissenschaftsgeleitete Planung als auch bei der Analyse und Planung von Unterricht zukommt, erfährt dieser Ansatz gegenwärtig in der zweiten Phase der Lehrerbildung besondere Berücksichtigung. Außerdem erweist sich dieser didaktische Ansatz auch für die empirische Lehr-Lernforschung bzw. Unterrichtswissenschaft als sehr bedeutsam: „[...] rein sachlich gesehen, hat heute die empirische Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtswissenschaft in einer gewissen Weise das Erbe der ‚Berliner Schule‘ angetreten. Deren pädagogisch-psychologische Modellannahmen [...] sind gewissermaßen als Ausdifferenzierungen und Modernisierungen des ursprünglichen Ansatzes zu verstehen“ (Terhart, 2009, S. 140). Ob und wie diese Perspektive tatsächlich im Rahmen der Lehr-Lernforschung umgesetzt wird, soll in Abschnitt 1.5 näher erläutert werden.

Curriculumtheorie. Der aus dem Lateinischen stammende Begriff „Curriculum“ umfasst mehrere Bedeutungen, die überwiegend im Zusammenhang mit Bewegung stehen (z.B. Lauf, Wettlauf, Rennbahn) bzw. in der speziellen Wortzusammensetzung „Curriculum Vitae“ im Sinne von „Lebenslauf“ übersetzt werden kann. Didaktisch wird der Begriff „Curriculum“ allerdings erst seit der Zeit des Pädagogischen Realismus beispielsweise bei Comenius verwendet, der damit den „Umkreis des zu lehrenden Wissens“ (Kron, 2004, S. 201) bestimmt. Im Gegensatz zur äußerst konstanten Begriffsentwicklung im angelsächsischen Sprachraum setzte sich im deutschsprachigen Raum seit dem 18. Jahrhundert der Begriff „Lehrplan“ für die genannte Begriffsbestimmung durch (vgl. Gonschorek & Schneider, 2002, S. 119; Gudjons, 2003, S. 246; Kron, 2004, S. 200). Die