

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Didaktische Modelle

Prof. Dr. Matthias Proske, Dr. Daniel Scholl

erstellt: Februar 2016

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100128/>

Didaktische Modelle

Prof. Dr. Matthias Proske, Dr. Daniel Scholl

, Akademischer Rat am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung der
Universität zu Köln

1. Wozu Didaktische Modelle?

„Didaktische Modelle“ ist die in schulpädagogischen Lehrbüchern zu findende Bezeichnung für Konzepte zur Planung und Gestaltung von Unterricht. Ihre gegenwärtige Verwendung finden Didaktische Modelle primär in der Lehrerinnen(aus)bildung. Sie dienen angehenden Lehrerinnen und Lehrern dazu, in prospektiver Hinsicht einzelne Unterrichtsstunden oder umfangreichere Unterrichtseinheiten planen zu lernen. Unterricht planen zu können meint, Entscheidungen über die Verwendung und Anordnung grundlegender Elemente von unterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen begründet zu treffen. Zentrale Leitfragen in der Planung von Unterricht lauten: Was soll *Thema* sein? Worin bestehen die *Bedingungen* und *Voraussetzungen* der unterrichteten Schulklasse oder Lerngruppe? Welches *Ziel* wird mit diesem Unterricht verfolgt? Welche *Methoden* der Erschließung sind dem Thema, dem Ziel und dem Stand des Wissens und Könnens der Schülerinnen und Schüler angemessen? Wie ist das Thema zu *medialisieren*? Didaktische Modelle geben nicht nur Auskunft über die Gestaltplanung von Unterricht, sondern sie treffen auch Entscheidungen darüber, wie die in den Leitfragen angesprochenen didaktischen Grundperspektiven zu ordnen und zu gewichten sind.

Während die Relevanz von Didaktischen Modellen zumindest in der Ausbildung zum Lehrberuf nach wie vor zu bestehen scheint (vgl. Terhart, 2005; 2009), ist der wissenschaftliche Status der Allgemeinen Didaktik und der in ihrem Kontext entwickelten Didaktischen Modelle spätestens seit der zweiten empirischen Wende in den Erziehungswissenschaften, das heißt seit der Jahrtausendwende strittig geworden (vgl. Oelkers, 2000; Proske, 2011; Rothland, 2013). Galt die Allgemeine Didaktik mit Beginn der Ausdifferenzierung der an Universitäten gelehrt → Pädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Teil der wissenschaftlichen Reflexion über das Lehren und Lernen in der Schule, so ist mit der stärkeren Hinwendung zur → empirischen Erforschung von Unterricht

(vgl. Klieme, 2006; Helsper/Klieme, 2013; Proske/Rabenstein, 2016) und der theoriegeleiteten Einordnung der Befunde (vgl. Meseth/Proske/Radtke, 2011; Terhart, 2014; Gruschka, 2013) die Aussagereichweite der didaktischen Reflexion und Modellierung von Unterricht in Frage gestellt worden. Bevor im Schlussabschnitt die Kritik an der didaktischen Modellierung von Unterricht diskutiert wird, soll zunächst in Erinnerung gerufen werden, auf welches Problem des Unterrichts die didaktischen Modelle eine Antwort zu geben suchen.

Unterricht lässt sich als ein soziales System verstehen, dessen spezifische Leistung darin besteht, im Medium pädagogischer Kommunikation das Lernen von Heranwachsenden im Gefüge der Schulklasse zunächst zu ermöglichen und dann weiter zu bestimmen (vgl. Hollstein/Meseth/Proske, 2015). Gestützt und gerahmt durch die Institution Schule und die → Profession des Lehrberufes bleibt die Organisation pädagogischer Kommunikation dennoch ein riskantes Vorhaben. Dies hat mehrere Gründe: Mit Blick auf die *Adressaten* von Unterricht ist erstens darauf hinzuweisen, dass sich Lernprozesse nur begrenzt direkt steuern lassen, insofern die Aneignung schulischen Wissens immer auch den eigensinnigen (Lern-)Wegen der Schülerinnen und Schüler folgt. Der *pädagogische Anspruch* des Unterrichts, alle Schülerinnen und Schüler in die von der Lehrperson angeleitete Hervorbringung bestimmten Wissens klassenöffentlich einzubinden, ist zweitens anfällig für Instrumentalisierungen, da sich die schulische Wissenskommunikation darauf einstellt, nur an das anzuschließen, was dem „eigentlichen“ Ziel des Unterrichts dient. Lehrpersonen neigen dazu, unter den Schülerbeiträgen diejenigen als „passend“ auszuwählen, die möglichst hindernisfrei zu diesem Ziel führen. Und die Schülerinnen und Schüler äußern vornehmlich solche Beiträge, von denen sie ausgehen, dass sie die Lehrperson hören will (Hausendorf, 2008, 942-951). Drittens schließlich ist die *soziale Ordnung* des Unterrichts von Komplexität und Kontingenz geprägt (vgl. Herzog, 2002; Proske, 2013): Unterricht hat auf sehr unterschiedliche Erwartungen und Aufgaben zu reagieren; viele Geschehnisse ereignen sich im Unterricht simultan und verlangen unmittelbare Handlungsentscheidungen, die wiederum – vor allem der Lehrperson – kaum Zeit für Analyse und Reflexion lassen; als Kommunikationsgeschehen bleiben im Unterricht die kognitiven Prozesse der Beteiligten weitgehend verborgen, man muss sich an das Sicht- und Hörbare halten, ohne genau zu wissen, was im Kopf des Gegenübers vor sich geht; hinzu kommt die Kontingenz unterrichtlicher Prozesse, insofern aus Interaktionsdynamiken immer wieder unvorhergesehene Wendungen des Geschehens resultieren.

Vergegenwärtigt man sich die hier beschriebenen „Risikofaktoren“ des Unterrichts, wird deutlich, worin die zentrale Funktion didaktischer Modelle besteht. Indem sie sich den planenden Blick des Lehrers auf den Unterricht zu eigen machen, das heißt indem sie Unterricht aus der Perspektive des wissensbezogenen Gestaltungsauftrages beobachten, produzieren sie Ordnungs- und damit Entscheidungsmöglichkeiten für die Lehrperson. Damit leisten didaktische Modelle einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion der sozialen und pädagogischen Komplexität und Kontingenz professionellen Lehrerhandelns im Unterricht. Auf die Folgeprobleme, die aus dieser Reduktion selbst wieder entstehen, kommen wir im Schlussabschnitt zurück.

2. Didaktische Modelle im Überblick

Aufgrund der langen Tradition der Didaktik gibt es im deutschsprachigen Raum inzwischen eine Vielzahl an allgemeindidaktischen Theorien – Kron zählt in seinem Standardwerk „Grundwissen Didaktik“ allein 46 (!) auf (vgl. Kron/Jürgens/Standop, 2014, 65; vgl. auch Scholl, 2011) –, die nicht nur in ihren inhaltlichen Aussagen erheblich differieren, sondern auch vom Theorietyp her eine große Varianz zeigen (vgl. dazu Euler/Hahn, 2007, 43): Neben didaktischen Modellen gibt es didaktische Partialtheorien oder prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte. Bei aller Verschiedenheit ist vielen dieser Theorien aber gemein, dass → Unterrichtsplanung als ihr „zentrales Konzept“ (Arnold/Koch-Priewe, 2010, 401) angesehen werden kann. Unterschiedlich sind dabei aber meist das jeweilige Verständnis von Didaktik und die daraus abgeleiteten genaueren Schritte der Unterrichtsplanung. Um diese Unterschiede deutlich zu machen, werden im Folgenden drei „klassische“ didaktische Planungstheorien vorgestellt, die in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 eine besonders wichtige Rolle innerhalb der didaktischen Theoriebildung spielten (und zum Teil auch noch spielen): 1. die didaktische Analyse Klafkis, 2. die Berliner Didaktik Heimanns, Schulz' und Ottos und 3. die curriculare beziehungsweise lernzielorientierte Didaktik Möllers.

2.1. Die bildungstheoretische Didaktik

Die vermutlich größte Bedeutung kommt der in den 1950er Jahren entwickelten bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis zu. Sie „steht für die Allgemeine Didaktik, wie sie sich in der Bundesrepublik Deutschland und dann im gesamten deutschen Sprachraum nach dem zweiten Weltkrieg etabliert hat“ (Meyer/Meyer, 2007, 9; vgl. auch Hopmann, 1999, 75). Ganz in der Tradition der

geisteswissenschaftlichen → Pädagogik versteht Klafki unter Didaktik die „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis“ (Klafki, 1977b, 704). Ihr Hauptaugenmerk liegt auf dem Bildungsbegriff, dem die Rolle als „zentrierende Kategorie für die Klärung des Problems der Didaktik“ (Klafki, 1975, 91) zukommt. Dieses Problem stellt sich dabei als vor allem inhaltliches dar, denn die Didaktik bezieht sich – Klafkis engerem Begriffsverständnis nach – „auf das ‚Was‘“ (Klafki, 1975, 130) des Unterrichts: Didaktik im „engsten Sinn des Begriffs“ (Klafki, 1963, 21) ist für ihn eine „Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl“ (Klafki, 1975, 72). Dieser Beschäftigung mit Bildungsinhalten soll der prinzipielle Vorrang gegenüber Fragen der Methodik, die sich „auf das ‚Wie‘“ (Klafki, 1975, 130) des Unterrichts richten, gegeben werden. Klafki spricht deshalb auch „vom Primat der Didaktik i.e.S. im Verhältnis zur Methodik“ (Klafki, 1963, 23). Methodische Entscheidungen können für ihn also erst dann sinnvoll getroffen werden, wenn die Inhalte des Unterrichts geklärt sind.

Diese Reihung der Planungsschritte – erst die begründete Wahl von Inhalten, dann die Entscheidung für Methoden – erklärt sich vor dem Hintergrund von Klafkis Bildungsverständnis, das er gegen zwei konkurrierende Bildungsbegriffe abgrenzte, die jeweils eine einseitige Gewichtung vornahmen: Auf der einen Seite gab es materiale Bildungstheorien, die von der Sache (Objektseite von Bildung) ausgingen und vor allem danach fragten, welche Inhalte aus der Menge aller Kulturinhalte bildungswürdig für → Schülerinnen und Schüler seien (vgl. Klafki, 1975, 27). Auf der anderen Seite gab es formale Bildungstheorien, die von den Schülerinnen und Schülern (Subjektseite von Bildung) aus fragten, welche Handlungsweisen und Methoden sie sich aneignen sollten (vgl. Klafki, 1975, 32). Als Synthese der Überlegungen aus den materialen und formalen Bildungstheorien kann Bildung für Klafki nur kategoriale Bildung sein: „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen ist“ (Klafki, 1975, 44). Etwas einfacher ausgedrückt, meint diese Formel der doppelseitigen Erschließung: Indem sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit spezifischen Bildungsinhalten beschäftigen, eröffnet sich ihnen etwas Allgemeines (ein Bildungsgehalt in Form von Grundproblemen, Grundverhältnissen, Grundmöglichkeiten, allgemeinen Prinzipien, Gesetzen, Werten oder Methoden [vgl. Klafki, 1975, 134]), das ihnen dann wiederum dabei helfen kann, sich weitere Einzelinhalte zu erschließen.

Mit dieser Bestimmung von kategorialer Bildung ist „von vornherein festgelegt, dass nur das Allgemeine bildet“ (Peterßen, 2001, 165), sodass der Didaktik

daraus „die Aufgabe einer eigenständig pädagogischen Struktur- und Kategorialforschung“ (Klafki, 1975, 44) erwächst. Sie zielt im Kern auf die Frage: „Welches sind die Inhalte [...], die eine so verstandene Bildung ermöglichen?“ (Klafki, 1975, 44).

Diese Frage ist aber nicht nur die Leitfrage der Didaktik als Theorie, sondern sie soll auch die Praxis der Unterrichtsplanung von Lehrerinnen und Lehrern bestimmen. Den „prinzipiellen Sinn der Unterrichtsvorbereitung“ (Klafki, 1975, 127) sieht Klafki nämlich darin, „eine oder mehrere Möglichkeiten zu fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten“ (Klafki, 1975, 127) zu entwerfen. Unterstützung dafür sollen Lehrerinnen und Lehrer durch das Verfahren der didaktischen Analyse erhalten. Dabei sollen die im Lehrplan vorgefundenen Bildungsinhalte in ihrem Bildungsgehalt aufgearbeitet und für den Unterricht vorbereitet werden, indem Lehrpersonen fünf „didaktische Grundfragen“ (Klafki, 1975, 135) beantworten: die Frage nach der Exemplarität, der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung, der Gegenstandsstruktur und der Zugänglichkeit eines bestimmten Inhalts (vgl. Klafki, 1975, 135).

Bei der Frage nach der Exemplarität geht es um das Problem, wie aus der Fülle von konkreten Kulturinhalten einzelne, im Unterricht zu thematisierende ausgewählt werden können. Es soll untersucht werden, für welchen allgemeinen Inhalt ein spezifischer Inhalt stellvertretend steht: „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen?“ (Klafki, 1975, 135).

Die Frage nach der Gegenwartsbedeutung richtet sich auf die unterrichtliche und außerunterrichtliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie verlangt nach der Prüfung, „ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte“ (Klafki, 1975, 136) und lautet: „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?“ (Klafki, 1975, 136).

Mit der Frage nach der Zukunftsbedeutung möchte Klafki die planende Lehrperson dazu aufrufen, die Inhalte des Unterrichts so zu wählen, dass sie „den zukünftigen Erwachsenen befähigen, sich in den verschiedenen

Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden“ (Klafki, 1975, 102). Klafki zielt dabei auf die „Perspektive des Laien im guten Sinne des Wortes“ (Klafki, 1975, 108) als „des aufgeklärten Zeitgenossen, des sich politisch mitverantwortlich fühlenden Bürgers, des Laien in der kirchlichen Gemeinde, die Perspektive, die wir als Konsumenten eines riesigen Waren- und Kulturangebotes, als Mütter und Väter, als Verkehrsteilnehmer oder als Nachbarn tagtäglich sachlich und menschlich zu erfüllen versuchen“ (Klafki, 1975, 108). Angeregt werden sollen diese Überlegungen durch die Frage: „Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?“ (Klafki, 1975, 137).

Bei der Frage nach der Gegenstandsstruktur betont Klafki, dass sie allein im Kontext der anderen Grundfragen der didaktischen Analyse angemessen beantwortet werden kann. Bei dieser Frage geht es nicht um Inhalte im rein wissenschaftlichen Sinne, sondern um deren Analyse mit Blick auf die Gegenwart und die Zukunft von Schülerinnen und Schülern. Leitend für die Analyse der Gegenstandsstruktur soll die Frage sein: „Welches ist die Struktur des [...] Inhalts?“ (Klafki, 1975, 137).

Die Frage nach der Zugänglichkeit steht am „Übergang von der didaktischen Besinnung zur methodischen Vorbereitung“ (Klafki, 1975, 142) und soll Lehrpersonen dazu veranlassen, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf den Inhalt einzunehmen, indem sie fragen „Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?“ (Klafki, 1975, 140).

Erst an diese inhaltliche Vorbereitung des Unterrichts durch die didaktische Analyse schließt sich die methodische Planung an, die sich auf die folgenden Fragen konzentrieren soll:

- „1. Die Gliederung des Unterrichts in Abschnitte oder Phasen oder Stufen.
2. Die Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs-, Wiederholungsformen.
3. Der Einsatz von Hilfsmitteln (Lehr- bzw. Arbeitsmittel).
4. Die Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen des Unterrichts“ (Klafki, 1975, 143).

2.2. Die Berliner Didaktik

Auch wenn Klafki selbst annahm, dass die didaktische Analyse „das systematisierte Ergebnis von konkret durchgeführten Stundenanalysen“ und nicht ein „rein theoretisch‘ ausgedachtes Konzept sei, das dann erst in einem zweiten Schritt auf die Praxis übertragen worden“ wäre (Klafki, 1977a, 6), wurde seine Didaktik gerade in dieser Hinsicht scharf als praxisfern kritisiert. So warf zum Beispiel Paul Heimann Klafki in den 1960er Jahren vor, „Stratosphärendenken“ (Heimann, 1976a, 146) zu betreiben. Heimann lehrte zu dieser Zeit zusammen mit seinen Mitarbeitern Wolfgang Schulz und Gunter Otto an der Pädagogischen Hochschule in Westberlin (daher wird ihre Didaktik auch als Berliner Didaktik bezeichnet) und sah sich der Aufgabe gegenübergestellt, ein didaktisches Lehrangebot als Vorbereitung auf das neu eingeführte Didaktikum, ein „Praxissemester“ für Lehramtsstudierende, zu erstellen. Die bereits vorliegende bildungstheoretische Didaktik hielt er aber für zu abstrakt in ihren bildungsphilosophischen Voraussetzungen und zu einseitig in der Überbetonung des Inhaltsaspekts des Unterrichts, sodass die in der didaktischen Analyse aufgefundenen Strukturen und Kategorien „für die didaktischen Entscheidungen des Schulalltags folgenlos bleiben“ (Heimann, 1976a, 146).

Um angehenden Lehrerinnen und Lehrern also konkrete Hilfen für die Praxis bieten zu können, sollte die Didaktik für Heimann – anders als für Klafki – keine Theorie der Bildungsinhalte sein, sondern eine „Theorie des Unterrichts“ (Heimann, 1972, 9). Unterricht verstand er dabei als „Ort, wo ungelöste Fragen der didaktischen Gesamtsituation als konkret zu lösende Lehr- und Lernprobleme auftreten“ (Heimann, 1972, 9). Um diese Gesamtsituation zu erfassen, sei die Hauptaufgabe einer Theorie des Unterrichts, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen“ (Heimann, 1972, 9), wobei „grundsätzlich die Totalerfassung aller im Unterricht wirksamen Faktoren angestrebt“ (Heimann, 1972, 9) werde.

Leitend für diese Betrachtung von Unterricht als „Gesamtproblem“ (Heimann, 1976b, 104) war Heimanns Frage: „Was ist denn eigentlich: Unterricht als Phänomen betrachtet?“ (Heimann, 1976b, 105). Nur durch die Beantwortung dieser Frage war für ihn die Möglichkeit gegeben, die „zeitlose Struktur“ und „die formale Baugesetzlichkeit des Unterrichts“ (Heimann, 1976b, 105) zu bestimmen, auf die sich Lehrpersonen bei den entscheidenden praktischen Herausforderungen sowohl der Unterrichtsplanung als auch -analyse beziehen könnten.

Angestoßen durch diese Frage betrachtete Heimann Unterricht auf eine „schlichte phänomenologische Art“ (Heimann, 1976b, 105) und kam so zu dem

Ergebnis, dass es im Schulunterricht immer darum gehe, „irgendwelche Gegenstände (Lernanlässe) in bestimmter Absicht (zu Lernzwecken) und in bestimmten Situationen in den Erkenntnis-, Erlebnis- und Tätigkeits-Horizont von Kindern oder Jugendlichen zu bringen, wobei man sich bestimmter Verfahrensweisen und Medien bedient“ (Heimann, 1976a, 153).

In dieser Beschreibung sah Heimann die folgenden „formal konstant bleibenden, inhaltlich variablen Elementar-Strukturen gegeben“ (Heimann, 1976a, 153), also Strukturmomente, die in jedem Unterricht unabhängig von Schulform, Altersstufe oder Fach zu finden sind: Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien, anthropologisch-psychologische und situativ-kulturelle Voraussetzungen (vgl. Heimann, 1976a, 153f.). Bezogen auf die Unterrichtsplanung stellen die ersten vier Momente (Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien) „unterrichtliche Entscheidungsfelder“ (Heimann, 1976a, 154) dar, die letzten zwei (anthropologisch-psychologische und situativ-kulturelle Voraussetzungen) die entsprechenden „Bedingungsfelder“ (Heimann, 1976a, 154).

Erst dann, wenn alle sechs Strukturmomente zusammen betrachtet werden, wird Unterricht als Gesamtproblem erfasst. Diese Momente sind nämlich „streng interdependent“ (Heimann, 1976b, 117): Die Bedingungsfelder haben einen Einfluss auf die Entscheidungsfelder, und die Entscheidungen innerhalb eines Feldes beeinflussen die Entscheidungen in den anderen Feldern und andersherum.

Diese Strukturtheorie wurde von Heimanns akademischen Schüler Schulz aufgegriffen und in einigen Punkten schärfer gefasst. Die Hauptfunktion des Strukturmodells sah Schulz darin, Lehrerinnen und Lehrern „ein theoretisch kontrolliertes Praktizieren“ (Schulz, 1972, 14) zu ermöglichen und sie sowohl in der Analyse als auch in der Planung ihres Unterrichts zu unterstützen: Nach dem Unterricht soll die Analyse ihnen dabei „helfen, klüger als vorher zu werden“ (Schulz, 1972, 22), vor dem Unterricht soll die Planung dazu führen, „dessen Struktur [...] zu antizipieren, d.h. von den angenommenen Voraussetzungen her und auf die gewünschten Folgen hin“ (Schulz, 1972, 22) zu konstruieren. Im Idealfall wird dabei die Planung auf eine vorangegangene Analyse des Unterrichts hin vorgenommen, wobei sich Lehrpersonen jeweils auf einer von zwei didaktischen Reflexionsstufen (vgl. Schulz, 1972, 23) bewegen: 1. der Strukturanalyse beziehungsweise -planung oder 2. der Faktorenanalyse.

1. Auf der Stufe der Strukturanalyse beziehungsweise -planung werden Entscheidungen innerhalb der oben angesprochenen Entscheidungsfelder in

Abstimmung untereinander und mit den Bedienungsfeldern getroffen oder bereits getroffene Entscheidungen analysiert.

2. Die Stufe der Faktorenanalyse ergibt sich aus Heimanns Annahme, dass Unterricht „grundsätzlich als Prozeß und als ein Vorgang von größter ‚Faktorenkomplexion‘“ (Heimann, 1972, 9) erachtet werden müsse und eine Theorie des Unterrichts deswegen „nur als ein offenes, nicht aber normatives, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion“ (Heimann, 1972, 9) verstanden werden könne. Neben der wertfreien kategorial-analytischen Betrachtung von Unterricht auf der Stufe der Strukturanalyse beziehungsweise -planung forderte Heimann deshalb, unterrichtliche Entscheidungen „bis zur Grenze der Möglichkeit an Fakten, Realsituationen und wissenschaftlichen Erkenntnissen (lerntheoretischen, entwicklungspsychologischen, soziologischen und kulturanthropologischen) zu kontrollieren“ (Heimann, 1972, 10). Aus dieser Forderung erwächst die Aufgabe, auf der Reflexionsstufe der Faktorenanalyse a) eine Normkritik und b) eine Faktenbeurteilung vorzunehmen und c) das eigene Formverständnis zu überprüfen (vgl. Heimann, 1976a, 163).

a) In der Normenkritik sollen Lehrerinnen und Lehrer Ideologien des Unterrichts, verstanden als „Wunsch- und Erwartungsvorstellungen“ (Heimann, 1976a, 163), prüfen, wie sie zum Beispiel in den Intentionen des Unterrichts zum Ausdruck kommen können, und ihnen → ideologiekritisch entgegentreten. Das können Lehrpersonen zum Beispiel, indem sie fragen, wie der „normsetzende, ideologische Druck unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen hineinwirkt“ (Heimann, 1976a, 163) oder indem sie die eigene „Ideologieanfälligkeit und die möglichen Ideologie-Quellen zum Bewußtsein bringen“ (Heimann, 1976a, 163).

b) Die Faktorenanalyse zielt auf die „objektiven Tatbestände“ (Heimann, 1976a, 164), deren Feststellung sich auf „wissenschaftliche, d.h. objektive Aussagen einschlägiger Disziplinen“ (Heimann, 1976a, 164) über Unterricht stützt. Zu solchen Disziplinen zählte Heimann die „Soziologie, Nationalökonomie, Wissenschaftstheorie, Kulturanthropologie, Lernforschung, Entwicklungs- und Sozialpsychologie“ (Heimann, 1976a, 164). Durch eine solche Analyse sollen Lehrpersonen die Begründungen persönlicher didaktischer Entscheidungen „auf derselben methodischen Grundlage [...] wie in den einschlägigen Wissenschaften“ (Heimann, 1976a, 165) geben können.

c) Die Überprüfung des eigenen Formverständnisses soll schließlich dazu führen, dass „der persönliche Unterrichtsstil [...] ein Maximum an objektiven Momenten assimiliert“ (Heimann, 1976a, 166), wobei Heimann dabei an

methodische Momente des Unterrichts dachte, wie sie in der Geschichte der Didaktik entwickelt wurden. Über die Formenüberprüfung sollen sich Lehrpersonen die Zeitabhängigkeit didaktischer Methodensysteme bewusstmachen und sich fragen, ob die Begründungen für bestimmte Methoden noch so zeitgemäß sind, dass sie diese Methoden auch für ihren Unterricht wählen können.

2.3. Die curriculare Didaktik

Insgesamt folgten die Berliner Didaktiker Heimanns Vorgabe, die Begriffsbildung ihrer Didaktik „weniger an einer bildungstheoretischen als an einer schlichten lerntheoretischen Auffassung von Unterricht“ (Heimann, 1972, 9) zu orientieren soweit, dass sie ihre Theorie auch als lerntheoretische Didaktik verstanden. In diesem Selbstverständnis zeigte sich allerdings schnell die Grenze der Berliner Didaktik, denn sie verfügt über keinen ausdrücklichen Lernbegriff. Der spärliche Hinweis, Lernen sei ein Anpassungsvorgang im Sinne eines Wechselspiels von Assimilation und Akkommodation, belegt dieses Problem in aller Deutlichkeit. Besonders ausdrücklich wurde diese Kritik in der aus Amerika stammenden → Curriculumtheorie formuliert, die seit den 1960er Jahren zunehmend Einzug in die deutsche Didaktik hielt.

Die Curriculumtheorie, die vor allem in der amerikanischen Tradition behavioristischer Lerntheorien stand, zielte auf die systematische Reflexion, „zu welchem Ende und auf welche Weise Lernen – im weitesten Sinne von Bildung und Erziehung – veranstaltet werden soll und kann“ (Robinson, 1975, IX). Eine solche Reflexion sei aber in der Berliner Didaktik nicht konsequent genug vorgenommen worden.

Als eine der Varianten dieser Reflexion entwickelte Christine Möller deshalb in den 1970er Jahren die curriculare oder auch lernzielorientierte Didaktik. Sie entstand aus der generellen Kritik, dass es kaum eine didaktische Arbeit gebe, „in der man sich mit den Techniken der Lernzielerstellung auseinandersetzt“ (Möller, 1969, 12). Diesen blinden Fleck der Didaktik wollte Möller dadurch beheben, dass sie die Lernplanung in den Fokus der Didaktik rückte. Anders als in den Modellen von Klafki und der Berliner Didaktik setzt die Lernplanung nämlich weder bei den Bildungsinhalten noch den Strukturen des Unterrichts an, sondern am Ende des Lernprozesses und einer entsprechenden Lernplanung. Geleitet von der „Frage, was ein Schüler [...] in den einzelnen Perioden seiner Schullaufbahn lernen soll“ (Möller, 1969, 17), ist der zentrale „Gegenstand der Lernplanung [...] die Erstellung von Lernzielen“ (Möller, 1969,

17). Unter Lernzielen wird dabei „die Beschreibung eines Verhaltens, das der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung erworben hat“ (Möller, 1969, 17), verstanden.

Festgehalten werden sollen diese Lernziele in einem Curriculum – daher erhält die curriculare Didaktik ihren Namen –, das als „Plan für Aufbau und Ablauf von Unterrichtseinheiten“ (Möller, 2006, 75) aufgefasst wird und „Aussagen über Lernziele, Lernorganisation und Lernkontrolle beinhalten [...] und Lehrern und Schülern zu einer optimalen Realisierung des Lernens“ (Möller, 2006, 75) dienen soll. Unterrichtsplanung verläuft „in den drei aufeinander bezogenen und voneinander abhängigen Teilprozessen der Lernplanung, der Lernorganisation und der Lernkontrolle“ (Möller, 2006, 75): Die Lernplanung zielt auf die Lernzielerstellung und ist bestimmt durch die Frage „Was soll gelernt werden?“ (Möller, 1969, 23). In der Lernorganisation sollen die einzelnen Lernschritte optimal angeordnet werden, und zwar unter der Frage „Wie, wann, wie lange, wo soll gelernt werden?“ (Möller, 1969, 23). Schließlich soll es in der Lernkontrolle um die Überprüfung des Lerneffektes mit Blick auf die Frage „Ist optimal gelernt worden?“ (Möller, 1969, 23) gehen. In ihren späteren Überlegungen hat Möller die einzelnen Arbeitsschritte innerhalb der Teilprozesse weiter differenziert und dabei stets ein besonderes Gewicht auf die Lernplanung gelegt, weil der Zielerstellungsprozess im „Aufgabenbereich der Curriculumentwickler als ein zentraler Bestandteil“ (Möller, 2006, 76) erachtet wird. Deswegen soll dieser Teilprozess auch im Folgenden genauer beschrieben werden.

Um die Hauptaufgabe der Lernplanung, die Lernzielerstellung, erfolgreich zu bewältigen, müssen vier Arbeitsschritte gegangen werden: 1. die Sammlung von Lernzielen, 2. die begründete Entscheidung für bestimmte Lernziele, 3. die Beschreibung und 4. die Ordnung von Lernzielen (vgl. Möller, 1973, 32). Innerhalb dieser Schritte stellen sich dann wiederum mehrere Einzelprobleme. Für die Beschreibung von Lernzielen sind das zum Beispiel die Probleme 1. der expliziten Lernzielformulierung, 2. des Abstraktionsniveaus und 3. der Operationalisierung von Lernzielen (vgl. Möller, 1973, 54).

1. Notwendig wird die explizite Lernzielformulierung, weil Ziele in entsprechenden Planungshilfen (zum Beispiel → Lehrplänen oder Lehrbüchern) und den daraus hervorgehenden Unterrichtsplänen häufig zunächst in impliziter Form vorliegen. Expliziert werden diese Zielvorstellungen dann, wenn „ich mir als Planer von Unterricht erstens über die Ziele, die ich durch meinen Unterricht erreichen will, klar werde und meine Zielvorstellungen ausdrücklich aufschreibe, und [...] zweitens, wo immer möglich, diese Zielvorstellungen den

direkt Betroffenen, den Lernern, mitteile“ (Möller, 2006, 80).

2. Erst für Lernziele, die in diesem Sinne ausdrücklich formuliert wurden, lässt sich ihr Abstraktionsgrad bestimmen. Er bemisst sich am „Grad der Konkretheit, Genauigkeit und Eindeutigkeit, mit dem ein Lernziel beschrieben ist“ (Möller, 1969, 47) und ermöglicht es, Lernziele für unterschiedlich lange Lerneinheiten zu planen und aufeinander zu beziehen. Den höchsten Abstraktionsgrad haben dabei Richtziele. Diese Ziele, die Orientierung für langfristige Planungszeiträume (zum Beispiel für die Laufbahn in einer Schulform oder Schulstufe) geben, weisen den geringsten Grad an Eindeutigkeit und Präzision auf und schließen nur wenige Alternativen der Interpretation aus (zum Beispiel „Befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben des Staates teilzunehmen“ [Möller, 1969, 51]). Danach folgen Grobziele, die von mittlerem Abstraktionsgrad sind und für die Grobplanung (zum Beispiel für einen Jahrgang, ein Halbjahr oder eine Unterrichtseinheit) dienen. Sie schließen viele Auslegungsalternativen aus und haben einen mittleren Grad an Eindeutigkeit und Präzision (zum Beispiel „Die verschiedenen Anredeformen in Geschäftsbriefen kennen“ [Möller, 1969, 51]). Den niedrigsten Abstraktionsgrad besitzen schließlich Feinziele. Sie werden für die Feinplanung (zum Beispiel einer Unterrichtsstunde oder -phase) genutzt, haben den höchsten Grad an Eindeutigkeit und Präzision und schließen alle Alternativen aus (zum Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler können „10 vorgegebenen Geschäftsbriefen ohne Anrede von den 10 vorgegebenen Anredeformen mindestens 8 richtig zuordnen“ [Möller, 1969, 51]).

3. Gerade der Formulierung von Feinzielen schenkte Möller, die ja die fehlende Konzentration didaktischer Theorien auf „Techniken der Lernzielerstellung“ (Möller, 1969, 12) bemängelte, ihre besondere Aufmerksamkeit. Für die planende Lehrperson stellt sich die Feinzielformulierung als Problem der Operationalisierung von Lernzielen. Der Feinzielformulierung liegt nämlich die behavioristische Forderung zugrunde, nicht sinnlich wahrnehmbare Lernergebnisse in Beobachtungsbegriffen zu beschreiben, um sie so der Wahrnehmung zugänglich zu machen. Bei ihrem Vorschlag für eine solche Operationalisierung stützte sich Möller auf einen der bekanntesten amerikanischen Vertreter der curricularen Didaktik, Robert Mager. Sein Vorschlag für eine Lernzieloperationalisierung zielte darauf, das Endverhalten zu bestimmen, „das der Lernende zeigen können soll, nachdem die Einflußnahme auf ihn beendet ist“ (Mager, 1965, 2). Verhalten meint dabei „jede beobachtbare, vom Lernenden (Schüler) geäußerte Aktivität“ (Mager, 1965, 2). Für Möller ist die Beschreibung eines Ziels dann eindeutig und präzise, „wenn darin angegeben wird, was der Lernende tun soll (eindeutige

Endverhaltensbeschreibung), woran und unter welchen situativen Bedingungen er dies tun soll (Angabe der näheren Bedingungen, des situativen Rahmens), und woran das richtige Verhalten oder Produkt erkannt werden kann (Angabe des Beurteilungsmaßstabes, der Grenze für das noch annehmbare Verhalten)" (Möller, 2006, 80). Übertragen auf das obige Feinzielbeispiel bedeutet das: Das Endverhalten stellt die Zuordnung von Anredeformen dar, als Bedingungen sind Geschäftsbriefe ohne Anrede und Anredeformen vorgegeben und der Maßstab ist in diesem Fall ein quantitativer, weil mindestens acht von zehn Anredeformen richtig zugeordnet werden sollen. Zeigt eine Schülerin oder ein Schüler dieses Verhalten, hat sie oder er erfolgreich gelernt.

Indem Lehrpersonen eine solche Lernplanung vornehmen, entwickeln sie „ein geordnetes Inventar präzise beschriebener, begründeter Lernziele zur Weiterverarbeitung" (Möller, 2006, 85). Erst an diese Lernzielbeschreibungen schließen sich dann die weiteren Planungsprozesse der Lernorganisation zur „Erstellung von lernzielgerechten Lernstrategien und Lernmitteln" (Möller, 1973, 32) und der Lernkontrolle zur „Erstellung von lernzielgerechten Prüfinstrumenten zur Messung des Lernerfolgs" (Möller, 1973, 32) an.

3. Planungszentrierung und Empirieferne: Zu blinden Flecken und Grenzen einer didaktischen Modellierung von Unterricht

Um abschließend die Frage nach Aussagereichweite und Grenzen der Didaktischen Modelle und der didaktischen Modellierungen von Unterricht zu beantworten, scheint es notwendig, sich zunächst zu vergegenwärtigen, aus welcher Perspektive die Modelle auf das Unterrichtsgeschehen blicken und worin ihre blinden Flecken bestehen. Im Anschluss diskutieren wir die → empirische Fundierung der didaktischen Modelle.

In systematischer Hinsicht ist offenkundig, dass alle vorgestellten didaktischen Modelle Unterricht aus der Planungsperspektive der Lehrperson beobachten. Ihr gemeinsamer Fluchtpunkt ist die professionelle Kompetenz der Lehrperson, das Unterrichtsgeschehen handlungsbasiert zu steuern. Steuerung kann dabei *Steuerung über Inhalte* in der Sachdimension des Unterrichts heißen – hierfür steht das bildungstheoretische Modell von Klafki; sie kann sich auf *Planungsentscheidungen über Strukturelemente* des Lehr-Lern-Geschehens (Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien) im Sinne des Berliner Modells von Heimann beziehen; oder sie kann als *Steuerung über Lernziele* operationalisiert

werden wie im Fall der curricularen Didaktik im Anschluss an Möller. Unstrittig ist, dass ein professionsbezogener Blick auf Unterricht auf die Planungs- und Steuerungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern nicht verzichten kann. Gleichwohl weist dieser Blick in systematischer Hinsicht Leerstellen auf, die offenbar der Preis dafür sind, dass die Komplexität des Unterrichtssystems und die Kontingenz der Unterrichtsprozesse professionell bearbeitbar erscheinen. Die Leerstellen didaktischer Modelle betreffen das operative Verständnis von Unterrichtsprozessen. Gerahmt durch die Organisation Schule ist Unterricht eine kommunikative, und das heißt körper- und sprachgebundene Hervorbringung aller Akteure im zeitlichen Modus von *Gegenwärtigkeit*. Der Planungsbegriff didaktischer Modelle beruht dagegen in zeitlicher Hinsicht auf der Prämisse, dass Planung eine dem Unterrichtsgeschehen *vorgängige* Entscheidung der Lehrperson ist, die selbst nicht von der flüchtigen Gegenwärtigkeit der Unterrichtsereignisse affiziert wird. Das ist seine Stärke im Hinblick auf die Antizipation einer wissensbezogenen Strukturierung thematischer Kommunikationsangebote. Es ist aber gleichzeitig seine Schwäche, insofern *geplanter* Unterricht nur selten *plangemäß* verläuft. Die Situationalität von Unterricht, das heißt der unmittelbare Einfluss der anwesenden Akteure, Lehrer wie Schüler, auf das Geschehen, unterläuft strukturell den plangemäßen Verlauf von Unterricht.

In ähnlicher Weise unterschätzt der didaktische Planungsbegriff zudem die ko-produktive Hervorbringung von Unterricht als kommunikatives Geschehen im Klassenzimmer. Dies betrifft zunächst die wissensbezogene Seite des Unterrichts. Zwar nehmen die didaktischen Modelle in ihrer Konzeption der Unterrichtsthemen über Begriffe wie „Gegenwarts- oder Lebensweltbezug“ oder „Lernvoraussetzungen“ die Schülerinnen und Schüler in den Blick. Jedoch gilt auch hier, dass diese Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler zum einen im Vorgriff auf deren tatsächlich stattfindende Bezugnahmen auf das Wissensangebot erfolgt und die Schülerinnen und Schüler zum anderen bereits als Lernende konstruiert werden. Diese Zentriertheit der didaktischen Modelle auf die Thematisierung fachlich gebundenen Wissens ist zwar auf der Folie eines → professionsbezogenen Blickes auf Unterricht nachvollziehbar, empirisch zeigt sich jedoch, dass Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler deutlich mehr ist als ein Ort des Lernens. Er ist immer auch ein Ort des peerkulturellen Austausches (vgl. Breidenstein/Kelle, 2002; Bennewitz, 2009; Brake/Bremer, 2010). Die Relevanzordnung der Didaktik mit ihrem Fokus auf Unterrichtswissen ist nicht gleichzusetzen mit der Relevanzordnung der Schülerinnen und Schüler, für die das Wissensangebot nur ein Aufmerksamkeitszentrum unter anderen im sozialen Gefüge der Schulklasse

darstellt.

Zusammengefasst ist die didaktische Modellierung von Unterricht in → professionsbezogener Hinsicht durch ein Steuerungskonzept zu ergänzen, das der Gegenwärtigkeit wissensbezogener Entscheidungen von Lehrpersonen im Unterrichtsverlauf selbst Rechnung trägt: Wie schließen Lehrpersonen auf der Basis welcher Situationsdeutung an Beiträge der Schüler an? Didaktisches Wissen würde sich hier vor allem als Reflexionswissen zeigen, das Lehrpersonen nutzen, um kontextgebundene Gelegenheiten für didaktisch begründete Interventionen zu erkennen (vgl. Proske, 2013, 157).

Die Diskussion der empirischen Fundierung didaktischer Modelle betrifft vor allem ihren Wissenschaftscharakter, der vielfach als normativ und empiriefrem kritisiert wird. Der Vorwurf der Normativität bezieht sich dabei auf die Aussagen in den didaktischen Modellen, die sich direkt oder indirekt als praktische Handlungsempfehlungen lesen lassen. Heimanns Erläuterungen zur Struktur des Unterrichts sind zum Beispiel nicht nur als beschreibende Aussagen über die formalen Konstanten eines jeden Unterrichts zu verstehen, sondern auch als direkte Aufforderung, Unterricht nach Maßgabe dieser Struktur praktisch zu gestalten. Ob eine entsprechende Unterrichtsführung die ihr unterstellte Lernwirksamkeit aber einlösen kann, bleibt in derartigen allgemeindidaktischen Postulaten jedoch bis auf Weiteres fraglich.

Dadurch kommt zwangsläufig der Vorwurf der Empiriefremde ins Spiel (vgl. stellvertretend Arnold u.a., 2009). Zwar wird in der Kritik zugestanden, dass solche Aussagenszusammenhänge „erfahrungsbasiert“ sind, zugleich wird aber eben auch moniert, dass sie „in der Regel [...] ohne systematische Prüfung ihrer Lernwirksamkeit entstanden“ (Blömeke/Müller, 2008, 240) sind. Diesen Sachverhalt formuliert Klafki sogar selbst als Kritik an der frühen Fassung seiner bildungstheoretischen Didaktik. Ihr sei die Frage der Wirksamkeit solcher Prinzipien nie ernsthaft zum Problem geworden, wenn einerseits „tatsächlich immer wieder Annahmen und Aussagen empirischen Gehalts“ getroffen wurden, man aber andererseits „erstaunlich naiv bzw. selbstsicher in der Meinung“ war, „Realität sozusagen unmittelbar, durch einfache individuelle Beobachtung und engagierte Teilnahme erfassen zu können“ (Klafki, 1996, 103). Eine wichtige Aufgabe zukünftiger didaktischer Forschung wird also in der systematischen → empirischen Fundierung ihrer Aussagen liegen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz (Hg. u.a.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*, Bad Heilbrunn 2009.
- Arnold, Karl-Heinz/Koch-Priewe, Barbara, Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland, in: *Bildung und Erziehung* 63 (2010) 4, 401-416.
- Bennewitz, Hedda, Zeit zu Zetteln! – Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur, in: de Boer, Heike/Deckert-Peacemann, Heike (Hg.), *Kinder in der Schule*, Wiesbaden 2009, 119-136.
- Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane, Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen, in: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 9)*, Wiesbaden 2008, 239-258.
- Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, Weinheim 2010.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga, Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von peer culture und Unterricht, in: *Die Deutsche Schule* 94 (2002) 3, 318-329.
- Euler, Dieter/Hahn, Angela, *Wirtschaftsdidaktik*, Bern/Stuttgart/Wien 2. aktual. Aufl. 2007.
- Gruschka, Andreas, *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*, Opladen 2013.
- Hausendorf, Heiko, Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis, in: Willems, Herbert (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 2*, Wiesbaden 2008, 931-957.
- Heimann, Paul, Didaktik 1965, in: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hg.), *Unterricht. Analyse und Planung*, Hannover u.a. 6. bearb. Aufl. 1972, 7-12.
- Heimann, Paul, *Didaktik als Theorie und Lehre*, in: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, Stuttgart 1976a, 142-167.
- Heimann, Paul, *Didaktische Grundbegriffe, Teil 1: Vortrag vom 7.12.1961*, in: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hg.), *Didaktik als*

Unterrichtswissenschaft, Stuttgart 1976b, 103-121.

- Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003.
- Helsper, Werner/Klieme, Eckhard, Quantitative und Qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3, 283-290.
- **Herzog, Walter, Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Weilerswist 2002.**
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias, „Was ist (Schul)unterricht?“. Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen, in: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hg.), Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form, Wiesbaden 2015, 43-76.
- Hopmann, Stefan, Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik, in: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.), Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer, Köln/Weimar/Wien 1999, 75-92.
- **Jank, Werner/Meyer, Hilbert, Didaktische Modelle, Berlin 5. Aufl. 2002.**
- Klafki, Wolfgang, Das Problem der Didaktik, in: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages (Hg.), Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober in Trier, Weinheim 1963, 19-62.
- **Klafki, Wolfgang, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel um ein krit. Vorw. ergänzte Aufl. 1975.**
- Klafki, Wolfgang, Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse, Düsseldorf 1977a.
- Klafki, Wolfgang, Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 69 (1977b) 12, 703-715.
- **Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 5. Aufl. 1996.**
- Klieme, Eckhard, Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fallspezifische Befunde, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, 765-774.
- Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta, Grundwissen Didaktik,

München/Basel 6. überarb. Aufl. 2014.

- Mager, Robert F., Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim/Basel 1965.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf, Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“?, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn 2011, 223-240.
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert, Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?, Weinheim/Basel 2007.
- Möller, Christine, Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Weinheim/Berlin/Basel 1969.
- **Möller, Christine, Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Weinheim 4. völl. neugest. Aufl. 1973.**
- Möller, Christine, Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz, in: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg 12. Aufl. 2006, 75-92.
- Oelkers, Jürgen, Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts, in: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert, 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim u.a. 2000, 166-185.
- Peterßen, Wilhelm H., Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München/Düsseldorf/Stuttgart 6., völl. veränd., aktual. u. stark erw. Aufl. 2001.
- Proske, Matthias, Wozu Unterrichtstheorie? in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf, Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn 2011, 9-22.
- **Proske, Matthias, Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik, in: Zierer, Klaus (Hg.), Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Baltmannsweiler 2013, 145-160.**
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.), Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung, Bad Heilbrunn 2016.
- Robinsohn, Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum. Und: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied/Berlin 5. Aufl. 1975.

- Rothland, Martin, Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013) 3, 629-645.
- Scholl, Daniel, Nach welchem Konzept der Unterrichtsplanung soll man sich richten? Zum Problem der unüberschaubaren Angebotsvielfalt der Allgemeinen Didaktik im deutschsprachigen Raum, in: Zierer, Klaus (Hg.), Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Baltmannsweiler 2011, 108-124.
- Schulz, Wolfgang, Unterricht – Analyse und Planung, in: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hg.), Unterricht. Analyse und Planung, Hannover u.a. 6. bearb. Aufl. 1972, 13-47.
- Terhart, Ewald, Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 1, 1-13.
- Terhart, Ewald, Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009.
- Terhart, Ewald, Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil, in: Themenschwerpunkt: Unterrichtstheorie. Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, 813-816.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de