

A7 Didaktische Modelle

1	Einführung	196
2	Didaktik und ihre Modelle.....	197
2.1	Das Primat der Didaktik	198
2.2	Orientierungsleistung für die Praxis	202
2.3	Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik	208
3	Didaktik als Planungslehre.....	214
3.1	Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki	215
3.2	Lerntheoretische Didaktik: Das Berliner Modell	219
3.3	Instruktionsdesign (Instructional Design).....	223
4	Neuere und künftige Entwicklungen	228
4.1	Von der Bildungstheoretischen Didaktik zur Bildungsgangdidaktik	229
4.2	Von der Lerntheoretischen Didaktik zur Lehr-/Lernforschung	232
4.3	Das Primat der Methodik	235
5	Zusammenfassung.....	238

Die Beschäftigung mit Zielen und Inhalten im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen ist eingebettet in grundlegende und umfassende Vorstellungen darüber, was in Situationen des Lehrens und des Lernens passiert, und wie entsprechende Situationen geplant, durchgeführt und bewertet werden können. Die systematische Reflexion über Situationen, die Lernen an Lehren koppeln, ist ein zentraler Bestandteil der Pädagogik als Wissenschaft. Als wissenschaftliche (Teil-)Disziplin werden Lehre und Forschung in diesem Bereich im deutschsprachigen Raum traditionell als „Didaktik“ bezeichnet.

Ein wichtiger Gegenstand der Didaktik als Wissenschaft sind didaktische Modelle. Diese haben vorrangig zum Ziel, Lehrkräften Begriffe und Theorien an die Hand zu geben, um die komplexen Interaktionen in Lehr-/Lernprozessen begreifbar und damit gestaltbar zu machen. Der vorliegende Beitrag stellt die wichtigsten didaktischen Modelle aus der Perspektive der Bildungsplanung im Überblick vor.

1 Einführung

In der Pädagogik wird wie im Alltag der Begriff des Modells häufig in der Bedeutung des Vorbilds verstanden: Wir lernen am Modell. Folgt man dieser Bedeutung, so wäre ein didaktisches Modell eine allgemein gehaltene Vorlage für eine Lehr-/Lernsituation, die man für jeweils besondere Zwecke übernehmen und anpassen kann, und die zudem als besonders wirksam oder wertvoll erscheint. Tatsächlich gibt es in der Didaktik eine Vielzahl entsprechender Entwürfe. Diese werden allerdings nicht als „Modell“, sondern als „Unterrichtskonzeption“, „Methode“, „Lehr-/Lernszenario“ oder „Handlungsmuster“ bezeichnet.

Didaktische Modelle im eigentlichen Sinn sind weniger Vorbild für, als vielmehr Abbild des didaktischen Handelns. Didaktische Modelle werden zum Zweck entworfen, die Gestaltung von Unterricht (verstanden hier im umfassenden Sinne für vielfältige Lehr-/Lernprozesse in Schule, Studium oder Aus- und Weiterbildung) nicht dem Zufall oder dem Belieben einzelner Lehrkräfte zu überlassen, sondern auf ein wissenschaftliches Fundament zu stellen. Sie helfen einerseits, die pädagogisch-didaktische Wirklichkeit besser zu verstehen. Sie bieten Begriffe an, um das komplexe Geschehen, das wir „Unterricht“ (oder auch „Training“, „Studium“) nennen, zu begreifen. Didaktische Modelle haben daher eine *deskriptive Funktion*. Gleichzeitig sind didaktische Modelle andererseits dafür gemacht, zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem praktischen pädagogischen Handeln zu vermitteln, so dass „guter Unterricht“ nicht allein auf subjektiven Erfahrungen beruht. Sie haben so auch eine *präskriptive Funktion*. Zudem erwarten Lehrkräfte und Adressaten in Bildungsprozessen von der Didaktik Aussagen darüber, was „guter Unterricht“ überhaupt ist. Hier erfüllen didaktische Modelle eine *normative Funktion*, ohne eine Vorlage zu sein, die man einfach nachahmen muss.

Die Forschungstradition im Rahmen der Allgemeinen Didaktik in Deutschland, die Teil der Bildungswissenschaft ist, kennt eine Vielzahl von Forschungsarbeiten und -richtungen, die jeweils didaktische Modelle beschreiben. Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens und Jutta Standop (2014, S. 65) zählen in ihrem didaktischen Grundlagenwerk 46 entsprechende Ansätze auf. Deskriptive, präskriptive und normative Funktionen sind in diesen didaktischen Theorien und Modellen bunt gemischt und je nach Ansatz unterschiedlich bewertet. Der vorliegende Beitrag kann hier keine ausführliche Darstellung bieten, weder zur historischen Entwicklung, noch zu wissenschaftstheoretischen oder gesellschaftspolitischen Implikationen.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf eine exemplarische Auswahl der wichtigsten Konzepte und Begriffe, die im Zusammenhang mit Entscheidungen über Ziele und Inhalte in Bildungsprozessen von Bedeutung sind. So geht es zunächst im zweiten Teil um zentrale Kernbegriffe (Kapitel 2.1: „Primat der Didaktik“ und „Didaktik im engeren Sinne“). Diese sind Grundlage für die Funktionen, die didaktische

Modelle in Theorie und Praxis erfüllen (Kapitel 2.2), sowie der Ausgangspunkt der disziplinarischen Zuordnung der Forschung und Lehre in didaktischen Fragen zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft (Kapitel 2.3).

Der dritte Teil dieses Beitrags stellt zwei Theorierichtungen der Allgemeinen Didaktik in Deutschland dar, deren zentralen Konzepte den didaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren nachhaltig geprägt haben: erstens die Bildungstheoretische Didaktik (Kapitel 3.1 – mit den Kernbegriffen „materialer Bildungsinhalt“, „formaler Bildungsgehalt“, „kategoriale Bildung“ und „Didaktische Analyse“); zweitens die Lerntheoretische Didaktik (Kapitel 3.2 – mit dem „Berliner Modell“ und der Interdependenz von Intentionen, Inhalten, Methoden, Medien und anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen). Ergänzt wird diese Darstellung um eine kurze Erörterung zu einem lerntheoretischen Zugang, der den anglo-amerikanischen Raum prägt: das „Instructional Design“ mit den „ID-Modellen“.

Der vierte Teil schreibt die genannten Theorie- und Forschungsrichtungen in die Gegenwart fort, und skizziert die Bildungsgangdidaktik (Kapitel 4.1), die empirische Lehr-/Lernforschung (Kapitel 4.2) und neuere, reformerische didaktische Ansätze, die unter dem „Primat der Methodik“ (Kapitel 4.3) zusammengefasst werden können. Eine Zusammenfassung schließt den Beitrag, der im Rahmen dieses Handbuchs nur sehr kursorisch bleiben kann, ab.

2 Didaktik und ihre Modelle

Der Begriff „Didaktik“ lässt sich auf das griechische Wort *didáskein* zurückführen, das „lehren“ bedeutet. Dabei kann im Alt-Griechischen *didáskein* auch intransitiv gebraucht werden, also nicht nur im Sinne von „jemanden etwas lehren“, sondern auch im Sinne von „belehrt werden“ oder „lernen“ (vgl. Riedl 2010, S. 8). Im Begriff der Didaktik ist daher das Lernen an das Lehren gekoppelt. Die primären Adressaten didaktischer Überlegungen sind folglich Lehrkräfte und Bildungsverantwortliche. Diese haben zur Aufgabe, didaktische Situation zu planen, als Lehrende durchzuführen und dabei Lernprozesse zu begleiten, sowie diese zu bewerten. Wir erwarten, dass Lehrkräfte diese Aufgaben auf einer wissenschaftlich reflektierten Grundlage ausführen. Lehren ist aber nicht ohne Überlegungen zum Lernen möglich, daher gilt: Didaktik ist die Wissenschaft und Praxis des Lehrens *und* Lernens – und damit die Berufs- und Handlungswissenschaft von Personen, die im Bereich der Bildung tätig sind.

Lehrpersonen sind mit den Lernprozessen ihrer Klienten (Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Teilnehmerinnen und Teilnehmer) befasst. Gleichwohl ist Lehren mehr als die Optimierung von Lernprozessen durch die Anwendung psychologischer

Lerntheorien. Am Anfang steht im Kontext der Bildungsplanung die Frage danach, was warum gelernt werden soll. Die Didaktik in deutschsprachiger Tradition hat diese Frage nach Zielen und Inhalten, nach Bildungszielen und Curriculum, unter dem Stichwort „Primat der Didaktik“ reflektiert und diskutiert. Dies ist im Folgenden Ausgangspunkt der Darstellung zu didaktischen Theorien und Modellen (Kapitel 2.1). Im Anschluss werden wissenschaftliche und handlungsanleitende Zugänge zu didaktischen Situationen vorgestellt – in einer systematischen Perspektive: Dies erfolgt zunächst durch eine Erörterung zu den Funktionen, die didaktische Modelle erfüllen (Kapitel 2.2), dann durch eine Skizze zur Beziehung der wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Didaktik beschäftigen: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft (Kapitel 2.3).

2.1 Das Primat der Didaktik

Zum Einstieg ein kleines Gedankenexperiment – beantworten Sie bitte für sich folgende Frage, oder stellen Sie diese Ihren Mitmenschen: „Was wird im Allgemeinen unter dem Begriff ‚Didaktik‘ verstanden?“ Oder anders formuliert: „Wann ist etwas ‚didaktisch gut‘ – an einem Lehrbuch, an einem digitalen Lernprogramm, an einer Unterrichtssequenz?“ Denken Sie sich für die Antworten zwei Körbe, in die Sie die Aussagen, die Sie erhalten, einsortieren:

1. *Didaktik als Zugabe zu bestehenden Erkenntnissen oder zu erlernenden Fähigkeiten.* Didaktik ist ein verbindendes Element zwischen Wissen auf der einen Seite und den Lernenden auf der anderen Seite. Didaktik findet statt zwischen dem Wissen, das vermittelt und erlernt werden soll, und denjenigen, die lernen wollen oder sollen. Dabei erleichtert gute Didaktik das Lernen: Didaktik baut eine Brücke, oder ebnet den Weg. Im Grunde ist Lernen auch ohne Didaktik möglich, aber eine gute Lehrerin, ein inspirierender Redner, ein gutes Lehrbuch mit anschaulichen Beispielen oder eine praktische Übung in einem interaktiven Lernprogramm erleichtern das Lernen. Entscheidend ist: Das Wissen ist auch ohne Didaktik da. Ohne Didaktik ist der Weg zum Wissen für die Lernenden zwar mühevoll und gelegentlich nicht zu schaffen, aber immer möglich.
2. *Didaktik als wesentlicher (also unerlässlicher) Bestandteil von Erkenntnissen und Fähigkeiten,* sobald diese objektiviert, also intersubjektiv verfügbar sind. Didaktik steckt bereits im Wissen, sobald Wissen festgehalten wird (beispielsweise in Form eines wissenschaftlichen Aufsatzes oder eines Kochrezepts), weil jegliche Sammlung von Wissen unmittelbar eine Systematisierung und eine Reflexion über das Wissen voraussetzt. Wenn also Wissen für die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Menschen zur Verfügung steht, ist das bereits Didaktik. Dabei kann der individuelle Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten anstrengend und unangenehm sein, oder die Erklärungen nur schwer verständlich sein. Unabhängig davon, ob Dozenten besondere Fähigkeiten haben, oder Lehrbücher anschaulich oder trocken gestaltet sind: Allein das Nachdenken über Auswahl und Strukturierung von Wissen und Kompetenzen ist schon Didaktik.

Der große Teil der Antworten auf die Frage „Was ist Didaktik?“ landet aller Wahrscheinlichkeit nach im ersten Korb. Dort findet sich das weit verbreitete, auch alltägliche Verständnis von Didaktik. Didaktik sei eine Ergänzung zu bereits vorhandenem Wissen: ein „Add-On“. Diese Ergänzung diene der Vermittlung zwischen objektiv gegebenen Wissensbestandteilen und den Individuen, die lernen wollen oder sollen. Abstrakte, theoretische oder komplexe Zusammenhänge werden durch die Vermittlung der Didaktik anschaulich und zugänglich. Didaktik als „Vermittlung“ gewinnt den Charakter einer helfenden Tätigkeit. Mit dem Anspruch, den Weg zum Wissen zu bereiten, beginnt bei Johann Amos Comenius (1592-1670) im 17. Jahrhundert das Wissenschaftsprogramm der Allgemeinen Didaktik, aufbauend auf der Vorstellung, dass es möglich oder wenigstens das Ziel sei, allen alles vollständig zu lehren (vgl. Riedl 2010, S. 80) – „omnes omnia omnino excoli“.

Damit ist ein pädagogischer Anspruch formuliert, für beide Seiten: Wer lernen will, erhofft sich von der Didaktik, dass es nicht ganz so mühevoll werden wird, eine neue Sprache zu erlernen oder die Funktionsweise des Zitronensäurezyklus¹ zu verstehen. Wer lehrt, will die eigene Sache, also die Erkenntnisse und die Kompetenzen im eigenen Fach, mit möglichst vielen anderen teilen.^[1] Wahrscheinlich ist es diese Hoffnung auf Milderung der mit Lernen verbundenen Mühen, einschließlich der Erfahrung glücklicher, damit als „didaktisch gut“ bewerteter Lehr-/Lernprozesse, die dazu führen, dass sich wesentlich mehr Aussagen im ersten Korb finden als im zweiten.

Nun ist didaktisches Handeln sicherlich zu einem nicht unerheblichen Teil Vermittlung zwischen den Adressaten in Lehr-/Lernprozessen und den Lerngegenständen. Didaktik als Wissenschaft ist aber wesentlich mehr. Sie ist auch und zu einem ganz wesentlichen Teil die Auseinandersetzung mit der Frage, was denn gelehrt werden soll – warum, in welcher Reihenfolge, in welcher Breite und Tiefe: Das ist der zweite Korb. Didaktik macht die Lerngegenstände selbst zum Ausgangspunkt der Überlegungen und fragt nach Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens. Das hat mehrere Konsequenzen:

- Die Ordnung des Wissens im Kontext einer Disziplin durch Systematisierung, durch Gliederung im Aufbau sowie durch Gewichtung und Auswahl ist bereits Didaktik. Sie ist nicht denkbar ohne eine systematisierte Beschreibung der Kompetenzen, die Expertinnen und Experten im Fach auszeichnet. Die Ordnung des Wissens im Rahmen einer Disziplin realisiert sich in der Arbeit an Bildungsplänen, Qualifikationsprofilen, Prüfungs- und Studienordnungen, in der Arbeit an

1 Der pädagogische Anspruch, allen alles vollständig zu lehren oder es jedenfalls zu versuchen, ist selbstverständlich keine Voraussetzung dafür, als Lehrkraft tätig zu werden. Im Gegenteil: Es gibt ja immer die Behauptung, nicht jeder Lernende wäre geeignet, alles zu lernen, insbesondere nicht das „eigene“ Fach des Lehrenden, das als „schwierig“ eingeschätzt wird – mangels allgemeiner Intelligenz, spezieller Begabung oder einfach nur dem notwendigen Durchhaltevermögen. Und so scheiden sich an dieser Stelle die „harten“ von den „weichen“ Fächern. In den „harten“ Fächern, in „höheren“ Lehranstalten ist es dann für Lehrkräfte unter Umständen gar nicht schicklich, „didaktisch gut“ zu sein.

Lehrwerken und Handbüchern, sowie darüber hinaus in der Organisation von Wissensdatenbanken oder in der Systematisierung des Wissens für die Aufstellung und Verschlagwortung in der Bibliothek. Das alles ist bereits Didaktik.

- Unerlässlich für die Ordnung des Wissens ist die Frage der Gewichtung und der Auswahl. Grundsätzlich ist die Lebenszeit beschränkt, damit auch die Lernzeit, so dass auf vieles verzichtet werden muss. Es stellt sich daher immer die Frage nach der Legitimation von Zielen und Inhalten in Lehr-/Lernprozessen. Wie lässt sich begründen, was wichtig ist und was nicht? Das ist eine der Kernfragen der Didaktik.
- Die genaue Kenntnis der Ordnung des Wissens im Kontext einer Disziplin ist eine wesentliche Voraussetzung für eine angemessene und erfolgreiche Vermittlung in Lehr-/Lernprozessen. Das ist die Grundlage der Fach- und Bereichsdidaktiken. Es sind fachliche, und damit von Disziplin zu Disziplin unterschiedliche Zusammenhänge, die jeweils die Organisation von Erkenntnissen bestimmen, und zudem die Vermittlung von Wissen prägen. Rechnenlernen in der ersten Klasse funktioniert ganz wesentlich anderes als ein interkulturelles Training für Führungskräfte.

Dennoch stellt sich im Vergleich der Disziplinen – besonders für die allgemeinbildende Schule, aber auch für Hochschule und Berufsbildung – die Frage, welche Stundenanteile welchen Fächern zugeteilt werden. Dies kennzeichnet das Verhältnis von Fachdidaktik zur Allgemeinen Didaktik (siehe unten). Gemeinsam ist jedoch die Bedeutung der Frage nach Zielen und Inhalten.

Für die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts war es Erich Weniger (1894-1961), der die Frage nach Zielen und Inhalten (wieder) in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen gerückt (vgl. Weniger 1951). Die Überlegungen Wenigers lassen sich als Gegenentwurf zu zwei dominanten Strömungen in der Pädagogik vor und nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland deuten:

- Lehrpläne wurden mit dem Schwerpunkt auf ausgewählte Wissensbestände mehr oder weniger unreflektiert aus der Tradition geformt, als ein *Kanon* von feststehenden Inhalten, die als wertvoll erachtete Kulturgüter oder nützliche wissenschaftliche Erkenntnisse abbildeten. So stand es vermutlich außer Frage, dass die Regierungszeiten und Kriegsjahre der preußischen Könige zu erlernen sind. Die Frage nach dem Sinn dieses Wissens, die heute selbstverständlich erscheint, hat Weniger ins Zentrum didaktischer Überlegungen gestellt.
- Die zu dieser Zeit vorherrschende kritische und progressive Bewegung in der Pädagogik, die *Reformpädagogik*, hatte ihren Schwerpunkt in Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Reformpädagogische Ansätze sind geprägt von einer Kritik an einer rigiden Organisation des schulischen Lebens und autoritär geprägten Handlungsmustern im Unterricht, und setzen neue Schul- und Unterrichtsformen (wie Freiarbeit, Projektlernen, Handlungsorientierung, Erlebnispädagogik) gegen starre Unterrichtsprinzipien, beispielsweise gegen die Formalstufentheorie des Herbartianismus zum Ende des 19. Jahrhunderts.

Beide Zugänge zu Fragen des Lehrens und Lernen, *traditioneller Kanon* wie *Reformpädagogik*, jedoch bleiben unreflektiert, solange ihre didaktischen Grundlagen nicht inhaltsorientiert diskutiert und bildungstheoretisch begründet werden. Die Frage nach Zielen und Inhalten ist demnach der Ausgangspunkt jeder didaktischen Überlegung:

WENIGERs Didaktik als „Theorie der Bildungsinhalte“ baut auf der These vom Primat der Inhalte gegenüber allen anderen Momenten didaktischer Prozesse auf. Diese These besagt, daß für die didaktischen Entscheidungen die Inhaltsentscheidung am bedeutungsamsten ist. Zwar können keine konkreten methodischen Entscheidungen aus der Entscheidung für bestimmte Inhalte deduziert werden, aber Methodenentscheidungen sind – wie alle übrigen Entscheidungen – von inhaltsbezogenen abhängig und durch diese vorbestimmt. Der umgekehrte Bezug, daß Inhaltsentscheidungen auch von methodischen Vorentscheidungen abhängig sein können, wird von den Vertretern einer Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte bestritten. (Peterßen 1996, S. 93)

Prominentester Vertreter der Bildungstheoretischen Didaktik ist Wolfgang Klafki, der ein Schüler von Erich Weniger war. Klafki hat die These, dass Ziel- und Inhaltsentscheidungen Vorrang haben, in der Bildungstheoretischen Didaktik aufgegriffen und weiterentwickelt: Seither spricht man kurz vom „*Primat der Didaktik*“ (vgl. Klafki 1970).

Das *Primat der Didaktik* ist grundlegend für das Verständnis didaktischer Modelle in deutschsprachiger Tradition – selbst wenn es nicht ohne Widerspruch bleibt, oder der Bezug zwischen Entscheidungen zu Inhalten und Methoden differenzierter gefasst wird. Eingeschlossen in die These vom Primat der Didaktik ist aber die Annahme, dass sich in didaktischen Überlegungen die Zieldimension grundsätzlich von der Wegdimension unterscheiden lässt:

- Die Zieldimension fragt nach Zielen (wozu?) und Inhalten (was?).
- Die Wegdimension fragt nach Methoden (wie?) und Medien (womit?).

In der Nachfolge von Erich Weniger wird die Zieldimension als *Didaktik im engeren Sinne* bezeichnet, die Wegdimension als *Methodik* (im Sinne der Lehr-/Lernmethoden, nicht der systematischen Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen). Will man beide Dimensionen umfassend benennen, spricht man von *Didaktik im weiteren Sinne* (siehe Abbildung 1).

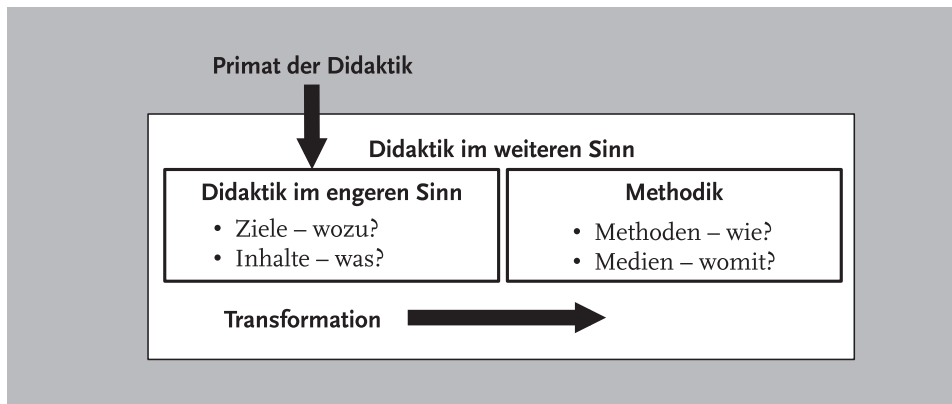


Abbildung 1: Verhältnis von Didaktik und Methodik

Dabei ist immer mitgedacht, dass sich Lehr-/Lernmethoden an Zielen und Inhalten ausrichten. Ausschließlich Methodik zu betreiben (im Sinne des ersten Korbs im Gedankenexperiment zu Beginn dieses Kapitels, also Didaktik als Zugabe) gilt in der Didaktik als Wissenschaft als wenig hilfreich, wenn nicht als unmöglich. Gemeint ist mit der Rede vom „Primat der Didaktik“, dass die Zieldimension, also die Didaktik im engeren Sinne, wichtiger ist als die Wegdimension, also die Methodik.

Heute wird die Rede vom „Primat der Didaktik“ oft irrtümlich verwendet, um im Bereich des Lernens mit digitalen Medien darauf hinzuweisen, dass didaktisch-methodische Überlegungen wichtiger sind als die technische Machbarkeit – sich folglich die technische Umsetzung an den didaktisch-methodischen Vorgaben orientieren soll. Diese Verwendung trifft aber nicht die ursprüngliche Bedeutung im Sinne Wenigers und Klafkis, da der Begriff „Didaktik“ in dieser Verwendung den Schwerpunkt auf die Methodik setzt.

2.2 Orientierungsleistung für die Praxis

Selbstverständlich macht die Beherrschung unterschiedlicher Lehr-/Lernmethoden – also die Methodik – einen nicht zu unterschätzenden Bestandteil des Wissens und Könnens von Lehrkräften aus. Zu den zentralen Aufgaben für didaktische Experten zählt ohne Zweifel, über das Wie und das Womit Auskunft zu geben, wenn es darum geht, Wissen und Können zugänglich machen. Allerdings gilt nach dem Primat der Didaktik immer zu beachten, dass sich Fragen nach dem Wie und dem Womit nie ohne Fragen nach dem Was und dem Wozu beantworten lassen.

Es ist eine Eigenart didaktischer Modelle deutschsprachiger Tradition, dass der komplizierte Zusammenhang zwischen den Fragen nach Zielen sowie Inhalten auf der einen Seite, und den Methoden und Mitteln in konkreten Lehr-/Lernprozessen auf

der anderen Seite zentraler Gegenstand dieser Modelle ist. Adressaten dieser Modelle sind im Allgemeinen Lehrkräfte, die Lehr-/Lernprozesse vielfältiger Art planen, vorbereiten, umsetzen und bewerten, und in diesen Lehr-/Lernprozessen die Lernenden begleiten. Didaktische Modelle haben zum Ziel, die Lehrkräfte bei der Transformation von Zielen und Inhalten in unterrichtliche Methoden und Mittel zu unterstützen (siehe Abbildung 1). Dazu müssen didaktische Modelle umfassend und theoretisch fundiert Analyse, Planung, Durchführung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen beschreiben und zugleich praktisch anleiten. Diese Orientierungsleistung für die Praxis lässt sich als Funktion didaktischer Modelle beschreiben – im Folgenden kurz skizziert nach den Funktionen, die Alfred Riedl (2010, S. 78 f.) benennt, sowie ergänzt um Hinweise zu einer abweichenden Systematisierung von Funktionen didaktischer Modelle nach Ingbert Knecht-von Martial (1986, S. 44 und passim).

Übersicht und Ordnung herstellen

Begriffe und Kategorien aus didaktischen Modellen haben zum Ziel, das komplexe Geschehen von Lehren und Lernen begreifbar und gestaltbar zu machen. Dazu werden Elemente, Eigenschaften und Phänomene, die in Situationen des Lehrens und des Lernens vorzufinden sind, benannt, unterschieden und durch theoretische Aussagen in einen Zusammenhang gebracht. Mittels Begriffen, Kategorien und Beziehungen machen didaktische Modelle eine professionelle Verständigung über Unterricht möglich: „Sie sind grundlegend für eine intersubjektive pädagogische Fachsprache“ (Riedl 2010, S. 78). Nach Knecht-von Martial (1986, S. 99 f.) greift hier die Modellfunktion der Analyse: Didaktische Modelle haben zum Zweck, ein begriffliches Instrumentarium zur Erfassung des Handlungsfelds bereitzustellen, und so Kategorien für die Analyse von didaktischen Situationen zu beschreiben – vor, während und nach dem Unterricht.

Didaktische Handreichungen, die erläutern, wie man Unterricht plant und gestaltet, arbeiten immer auf der Basis zugrundeliegender Begriffe, die als Elemente von Unterricht angenommen werden, und für die bestimmte Beziehungen vorausgesetzt werden. Manche Begriffe sind sehr allgemeingültig und werden grundsätzlich als bekannt vorausgesetzt (z. B. „Stoff“, „Lehrmethode“, die Rollenverteilung Lehrkraft und Teilnehmer, „Einstieg“). Andere Begriffe müssen erst als Fachbegriffe eingeführt und erläutert werden (z. B. „Lernziel“, „situiertes Lernen“, „Lernschritt“). Bei genauer Betrachtung sind manche allgemeingültigen Begriffe allerdings keinesfalls so einfach zu verstehen, wie es an der Oberfläche scheint, und brauchen eine gewisse Erläuterung im Rahmen eines gewählten didaktischen Ansatzes. So wird beispielsweise üblicherweise Gruppenarbeit nicht als Unterrichtsmethode verstanden, sondern als „Sozialform“, im Kontrast zu Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit. Eine „Methode“ würde neben dem Wechsel von Sozialformen mindestens noch beschreiben, was gemacht werden soll („Aktionsformen“). Grundsätzlich sind entsprechende Begriffe immer Konstrukte, und damit ein Hilfsmittel, Unterricht zu beschreiben und zu begreifen. Das heißt: Erst wenn wir die Begriffe kennen und verwenden, können wir diese

Elemente sehen und gestalten. Wer den Begriff der „Artikulation“ im Zusammenhang der Didaktik nicht kennt, wird kaum ein Artikulationsschema erkennen oder anhand von Artikulationsschemata Unterricht gestalten können.

Begriffe, Kategorien und Beziehungen in didaktischen Modellen bilden ein *Strukturmodell*. Strukturmodelle bilden eine sehr grundlegende Schicht in didaktischen Modellen (siehe Abbildung 2). Sie sind nur abstrakt fassbar. Wesentliche Elemente, Phänomene und Beziehungen werden aber durch *Planungsunterlagen* konkret fassbar gemacht (siehe wiederum Abbildung 2). Planungsunterlagen sind Darstellungen zur Planung und Gestaltung von Unterricht, die Teil- oder Endergebnisse der Planung schriftlich und strukturiert festhalten:

- Eine *tabellarische Darstellung des geplanten Verlaufs* ist hier ein häufig verwendetes Hilfsmittel: Von oben nach unten werden in Zeilen Phasen und Lernschritte notiert, in Spalten werden dazu wesentliche Elemente des geplanten Verlaufs beschrieben (z. B. Arbeitsanweisungen, Sozialformen, Intentionen, Lernmaterial).
- Zudem legen spezifische Planungsunterlagen wie *Lehr- oder Bildungspläne, Stoffverteilungspläne, Prüfungsordnungen, Bedarfs- und Adressatenanalysen* die Bedingungen für den Unterricht fest.
- Auch *Bildungsmedien*, also Materialien, die zum Lehren und Lernen eingesetzt werden, können als Planungsunterlagen verstanden werden. Ein Arbeitsblatt, ein vorbereiteter Tafelanschrieb oder der Foliensatz einer digitalen Bildschirmpräsentation selbst dienen sowohl den Lehrkräften als auch den Teilnehmern als Hilfe, den Unterricht nach Plan durchzuführen.

Interessanterweise existieren gewisse Standards, wie Planungsunterlagen für Lehr-/Lernprozesse üblicherweise aussehen (z. B. für Bildungspläne, Prüfungsordnungen oder für die Verlaufsplanung). Wer unterrichtet, kennt entsprechende Formate und kann diese Unterlagen auch lesen. Es existiert aber keine normierte und kodifizierte Darstellung, wie z. B. für Bilanzen, Schaltpläne oder Programmablaufpläne.

Komplexität verringern

Ein Modell ist ein vereinfachtes Abbild der Wirklichkeit, das zum Ziel hat, wesentliche Elemente eines Wirklichkeitsbereichs zu erfassen und die Beziehungen zwischen diesen Elementen sichtbar zu machen. Daher zielen didaktische Modelle darauf ab, die komplexen Wechselbeziehungen zwischen den Elementen einer Lehr-/Lernsituation für didaktische Entscheidungen und praktisches Handeln in der Situation zugänglich zu machen. Ziel ist, die „vielfältigen Wechselbeziehungen für didaktische Entscheidungen sowie die zahlreichen Einflussgrößen [...] auf ein zu bewältigendes Maß [zu] reduzieren“ (Riedl 2010, S. 79). Hier lässt sich die Modellfunktion der Technologie zuordnen, die Knecht-von Martial (1986, S. 61 f.) beschreibt. Nicht wenige Aussagen in didaktischen Modellen fokussieren sich auf die Wirkung einzelner Maßnahmen, so dass Prognosen über das Verhältnis von eingesetzten Mitteln (z. B. Lernmethoden, Unterrichtsmedien) und angestrebten Zwecken (z. B. Bildungsideale, Lehrziele) eine wesentliche Grundlage für didaktisches Handeln bilden.

Die Konzentration auf für wesentlich erachtete Elemente und Abhängigkeiten stellt dabei stets eine Einschränkung dar, die andere Dinge ausblendet. Diese Entscheidung für die Betrachtung einiger Zusammenhänge unter Verzicht auf andere ist eine normative, also eine wertbezogene Entscheidung. Hier greifen *didaktische Prinzipien*, die benennen, was wesentlich ist (siehe Abbildung 2): durch die Auswahl von Elementen und Fragestellungen, oder die Benennung von Einflussfaktoren und wechselseitigen Beziehungen.

Anleitungen (wie Lehrbücher, Handreichungen oder Unterrichtskonzepte) zur Planung und Gestaltung von Situationen des Lehrens und Lernens umfassen stets Hinweise, welche Leitlinien, Ideen, Konzepte, Bedingungen oder besonderen Ziele zu beachten sind. Entsprechende Prinzipien können stark wertorientiert sein (z. B. Gender-Mainstreaming, Bildung für nachhaltige Entwicklung). Sie können aber auch einfach geeignete Mittel zum Zweck beschreiben (z. B. Anschaulichkeit, produktives Üben). Oft genug sind didaktische Prinzipien sehr unscharf formuliert (z. B. „Schülerorientierung“, „Authentizität“). Manche Hinweise sind als Faustregeln formuliert (z. B. „vom Leichten zum Schweren“).

Diese Hinweise lassen sich als „didaktische Prinzipien“ zusammenfassen. Didaktische Prinzipien vermitteln zwischen drei Polen: erstens den wissenschaftlich fundierten, im besten Fall empirisch überprüften Erkenntnissen, zweitens den normativen, also wertorientierten Vorgaben zum Lehren und Lernen, und drittens, dem konkreten, praktischen Tun von Lehrkräften. Sie sind daher Teil des Erfahrungs- und Handlungswissens sowie gleichzeitig Teil oder Gegenstand des wissenschaftlichen Wissens über Didaktik. Häufig genug geben didaktische Prinzipien aber auch wissenschaftliche Mythen wieder (z. B. „Aufmerksamkeitsspanne“). Als „subjektive Theorien von Lehrkräften“ sind entsprechende Annahmen Gegenstand der allgemeindidaktischen empirischen Forschung.

Handlungs- und Entscheidungsimpulse liefern

Üblicherweise schlagen didaktische Handreichungen ein schrittweises Vorgehen für die Konzeption und Organisation von Lehr-/Lernprozessen vor. Einzelne Tätigkeiten der Analyse, Planung und Vorbereitung werden als Prozessschritte vorgegeben und in eine Reihenfolge gebracht. Dabei bauen Prozessschritte aufeinander auf (z. B. „Sachanalyse“, „Didaktische Reduktion“, „Verlaufsplanung“) oder sind weiter untergliedert. Einzelne Schritte werden dokumentiert oder führen zu einem schriftlich niedergelegten Ergebnis – den Planungsunterlagen. Neben dem Strukturmodell lässt sich für viele didaktische Modelle ein mehr oder weniger ausführlich dargelegtes *Vorgehensmodell* beschreiben (siehe Abbildung 2): Durch Fragen, die im Ablauf von Planung, Durchführung und Auswertung zu stellen sind sowie durch eine Abfolge von Planungsschritten leiten didaktische Modelle praktisches Handeln von Lehrkräften an, vor und nach dem Unterricht. Dabei umfassen die Fragen, die sich im Verlauf der Planung stellen, immer auch stark wertbezogene Anteile (vgl. Riedl 2010, S. 79).

Bei Knecht-von Martial (1986, S. 132 f., S. 200) findet sich in diesem Zusammenhang die Unterscheidung in Planung und Entscheidung als Funktionen didaktischer Modelle. Für die Planung lässt sich zum einen der Planungsprozess durch Planungselemente, Teilplanungen, Alternativplanungen und Planbeschluss kennzeichnen, im Sinne eines Verlaufsmodells. Zum andern zielt dieser Planungsprozess auf die Planung eines Prozesses ab. Das heißt: Schrittweise wird ein Plan erstellt, wie eine Sequenz in Situationen des Lehrens und Lernens im Verlauf strukturiert wird. Unter Umständen müssen alternative Verläufe antizipiert werden. Zudem muss unter Umständen im Verlauf neu geplant werden.

Eng verknüpft mit dem Planungsprozess sind die Entscheidungen, die notwendigerweise für didaktische Situationen getroffen werden. Modelle dienen hier einerseits ganz unmittelbar der direkten Begründung von Entscheidungen, beispielsweise durch die Benennung von Kriterien, nach denen Ziele und Inhalte ausgewählt und geordnet werden. Andererseits kennt die Bildungsplanung die Begründung von Entscheidungen durch die Auswahl von Verfahren, die zu einer Entscheidung führen. Der Grundgedanke ist hier, dass eine Einigung auf systematische Verfahren, beispielsweise der partizipativen Abstimmung, die Ergebnisse der Entscheidungen legitimiert, die in diesen Verfahren getroffen werden.

Forschungsrelevante Fragestellungen generieren

Im Gegensatz zu den drei bisher genannten anwendungsorientierten Funktionen didaktischer Modelle ist noch umfassend eine vierte Funktion zu benennen, die nur mittelbar auf das didaktische Handeln in der Praxis abzielt. Insbesondere die Elemente der Strukturmodelle (Begriffe, Eigenschaften, Zusammenhänge), aber auch didaktische Prinzipien sowie Handlungs- und Entscheidungsgrundlagen „bilden ein Gerüst für Unterrichtsforschung und Schulentwicklung“ (Riedl 2010, S. 79).

Knecht-von Martial (1986, S. 235 f.) differenziert hier zwischen einer *theoretischen Funktion* und einer *Forschungsfunktion*. Der Begriff der Theorie bezeichnet hier die Funktion, Erkenntnisse in geordneter Form zur Darstellung zu bringen, das heißt: Durch die Benennung von Aussagenarten, Abstraktionsebenen oder Perspektiven lassen sich Aussagen, Hypothesen oder Modelle in Zusammenhang bringen und vergleichen. Die Intention dieses Beitrags entspricht im Großen und Ganzen dieser Funktion. Die Forschungsfunktion hingegen erfüllt den Zweck, neue Hypothesen über didaktische Situationen zu erzeugen.

Vorgehensmodell, Prinzipien, Planungsunterlagen und Strukturmodell als Grundlage angeleiteter didaktischer Praxis

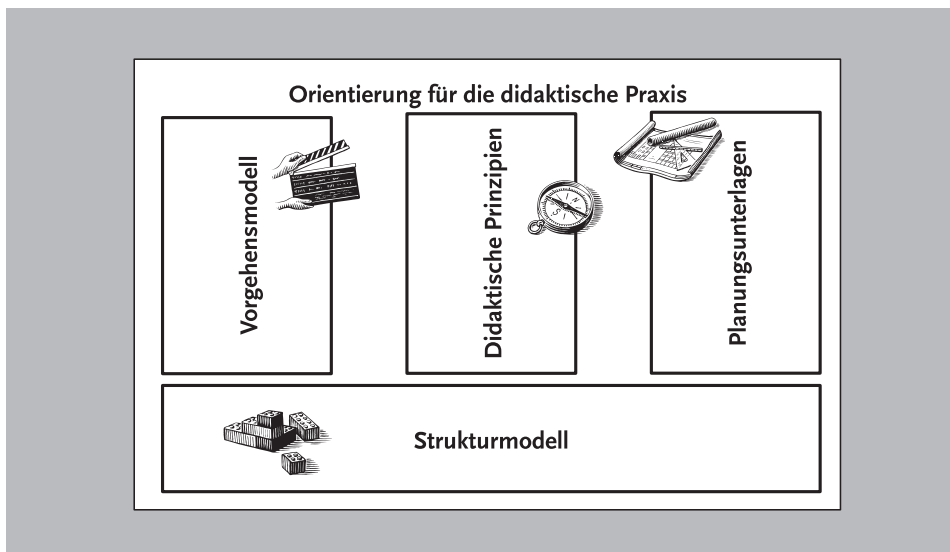


Abbildung 2: Vorgehensmodell, Prinzipien, Planungsunterlagen und Strukturmodell im Zusammenhang

Das Zusammenspiel von Vorgehensmodell, leitenden Prinzipien, Planungsunterlagen und Strukturmodell macht die Planung und Gestaltung von Unterricht als Prozess greifbar und für angehende Lehrkräfte vermittelbar. In Praxisanleitungen wird durch diese Bestandteile eine *Methodik* der Planung und Gestaltung von Unterricht beschrieben. Natürlich existiert nicht nur eine Methodik – im Gegenteil, jede didaktische (Theorie-)Richtung bildet eine eigene Methodik aus, die mal mehr, mal weniger strukturiert dargestellt wird.

Letztlich gehören Methodiken in vielen anderen wissenschaftlichen Disziplinen zum Grundbestand an disziplinspezifischem Wissen – neben der Bildungswissenschaft beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften, in der Wirtschaftsinformatik, in der Architektur ebenso wie in der Betriebswirtschaftslehre. Diese Methodiken lassen sich ebenfalls durch das Zusammenspiel von Vorgehensmodell, Prinzipien, Planungsunterlagen und Strukturmodell beschreiben. Methodiken werden während der Ausbildung (bzw. dem Studium) gelehrt und in der beruflichen Tätigkeit angewandt sowie verfeinert.

2.3 Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik

Als Lehrkraft oder im Bildungsmanagement macht man wahrscheinlich zunächst Bekanntschaft mit einer „Bindestrich-Didaktik“, bevor man den bereits angeführten allgemeindidaktischen Überlegungen (beispielsweise vom Primat der Didaktik) oder den noch folgenden allgemeindidaktischen Modellen (beispielsweise dem Berliner Modell) begegnet. Während die Allgemeine Didaktik den Anspruch erhebt, grundlegende, allgemeingültige und damit notwendigerweise abstrakte Aussagen über Lehren und Lernen unabhängig von einzelnen Bereichen der Bildung zu entwickeln, widmen sich „Bindestrich-Didaktiken“ einzelnen, begrenzten Anwendungsfeldern (vgl. Peterßen 1996, S. 44). Nicht nur als Lehrkraft oder im Bildungsmanagement, auch als Schülerin, Student, Adressat oder Teilnehmerin ist man lehrend und lernend in einem bestimmten Bildungsabschnitt aktiv – in einem Fach, in einem Bildungsbereich, oder man ist beschäftigt mit einem bestimmten Anliegen. Dem entsprechend lassen sich *Fachdidaktiken*, *Bereichsdidaktiken* und *spezifische Didaktiken* unterscheiden (vgl. ebd.):

- *Fachdidaktiken* haben sich ausgehend von Schulfächern und schulischen Gegenstandsbereichen entwickelt; zum Teil auch in Bezug zu wissenschaftlichen Disziplinen, die keine Entsprechung in Schulfächern haben. Es gibt eine Didaktik der Mathematik oder des Fremdsprachenunterrichts, eine Didaktik der Arbeitslehre oder des Anfangsunterrichts, eine Pflegedidaktik und eine Didaktik des Rechnungswesens. Schon im Vergleich zweier Schulfächer wie Biologie und Kunst wird deutlich, dass jedes Fach eigene Strukturen, Begründungsmuster und Handlungsformen kennt, um für Lehr-/Lernprozesse Bildungspläne, Unterrichtsmethoden und Lernerfolgskontrollen zu entwickeln. Die Fachdidaktiken bilden den Rahmen, um in Forschung und Lehre an der Hochschule, in der Lehrerbildung, in der Unterrichtsentwicklung und in der Erstellung von Lehrwerken fachspezifische Unterrichtskonzepte (weiter) zu entwickeln.
- *Bereichsdidaktiken* (auch Stufendidaktiken) beziehen sich auf einen institutionell und biografisch begrenzten Bereich im gesamten Bildungssystem. Zunächst sorgen hier Schularten und Schulstufen für eine erste Gliederung, so dass man eine Grundschuldidaktik von einer Oberstufendidaktik unterscheiden kann. Diese Gliederung kann im Weiteren über die Lebensspanne ausgeweitet werden, so dass es unter anderem auch eine Weiterbildungsdidaktik und eine Hochschuldidaktik gibt. Das jeweils Spezifische für Bereichsdidaktiken ergibt sich im Wesentlichen aus den Eigenschaften der Adressaten im jeweiligen Lebens- und Entwicklungsabschnitt (beispielsweise für Jugendliche in der Adoleszenz in der Sekundarstufe I und II), aber auch aus den institutionellen Eigenheiten der jeweiligen Bildungseinrichtung in Abgrenzung zu Zielen, Inhalten und Lernformen an anderen Bildungseinrichtungen im selben Segment (beispielsweise Universitäten gegenüber der beruflichen Weiterbildung).
- *Spezifische Didaktiken* machen einzelne Dimensionen oder Probleme in Lehr-/Lernprozessen zum Ausgangspunkt von Forschung und Lehre. Prominentestes Beispiel ist die Mediendidaktik: Diese fragt nach der Funktion von Medien

in Situationen des Lehrens und Lernen, und gibt Hinweise für den Einsatz von Medien in ganz unterschiedlichen Bildungsbereichen. Zu nennen wäre zudem die Interkulturelle Didaktik, die kulturspezifische Voraussetzungen für didaktische Situationen beschreibt (beispielsweise im Kontext von beruflichen Weiterbildungsangeboten, die von einem Unternehmen weltweit durchgeführt werden), sowie die Gender-Didaktik, die Differenzen (Gender) und Differenzierung (Gendering) zwischen den Geschlechtern in didaktischen Situationen untersucht.

Nun wäre es naheliegend, die Fachdidaktiken, die Bereichsdidaktiken und die spezifischen Didaktiken als Teilgebiete der Allgemeinen Didaktik zu betrachten, die sich in den wesentlichen Untersuchungsgegenständen und den Forschungsmethoden auf einen zentralen Kern beziehen, aber jeweils unterschiedliche Bereiche der Bildungspraxis als Untersuchungs- und Anwendungsfeld haben – so wie sich aus der Wirtschaftswissenschaft spezifische Betriebswirtschaftslehren ergeben (wie Bankbetriebswirtschaftslehre oder Industriebetriebswirtschaftslehre). Für die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin stellt sich das Verhältnis jedoch weniger eindeutig dar, aus mehreren Gründen:

- Zum Ersten erfolgt der Einstieg in das Studium der Didaktik (wenn überhaupt und wie oben bereits erwähnt) über ein spezifisch fachliches, bereichs- oder problembezogenes Interesse. Es gibt kein Studium der Didaktik – im Unterschied zum Studium der Psychologie, der Rechtswissenschaft oder der Mathematik. Man beschäftigt sich mit der Didaktik des Fachs, das man unterrichtet oder mit einer adressatenorientierten Didaktik für die Menschen, die man unterrichtet. Man beschäftigt sich mit aktuellen didaktischen Herausforderungen wie mit Medien oder Nachhaltiger Entwicklung – und man ist dankbar, wenn didaktische Erkenntnisse spezifisch diese Anliegen betreffen.
- Zum Zweiten ist traditionell die Allgemeine Didaktik eng mit der Lehrerbildung an den Universitäten in Deutschland verknüpft, und damit wesentlicher Bestandteil der Schulpädagogik. Die Erweiterung pädagogischer Handlungsfelder über die Schule hinaus schlägt sich wiederum nieder in Bereichsdidaktiken (z. B. Hochschuldidaktik), in spezifischen Didaktiken (z. B. Mediendidaktik) und in einzelnen Fachdidaktiken (z. B. Pflegedidaktik) – nur unwesentlich aber in den rein bildungswissenschaftlichen Studiengängen (früher Diplom-Pädagogik), da der Theorie- und Forschungsbestand eben stark auf schulisches Lernen bezogen ist. Außerhalb des deutschsprachigen Raums hat die Allgemeine Didaktik kein Äquivalent (vgl. Hericks/Kunze/Meyer 2008, S. 747 f.).
- Zum Dritten sind insbesondere die Fachdidaktiken an den Hochschulen den Fachwissenschaften zugeordnet, das heißt: Sie sind an den jeweiligen Fakultäten angesiedelt (z. B. Mathematik, Philologien, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften), und nicht in der Nähe der Bildungswissenschaft konzentriert (vgl. Peterßen 1996, S. 50).

Aus dieser Situation ergeben sich zwei Fragen, die wesentlich sind für die Beschäftigung mit didaktischen Modellen: Welche Position und welchen Kern hat die

Allgemeine Didaktik, und was spricht für eine Beschäftigung mit (fach-, bereichs- und problem-)übergreifenden didaktischen Fragen? Wie ist das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, oder anders: Ist eine Fachdidaktik ein Teil der jeweiligen Fachwissenschaft? Im Folgenden werden diese Fragen kurz entsprechend dem Stand der Diskussion erörtert.

Allgemeine Didaktik als (leeres) Zentrum

Die Allgemeine Didaktik wird traditionell als unerlässliche Teildisziplin der Bildungswissenschaft verstanden, die wissenschaftlich fundiert und universell – das heißt mit Bezug auf mögliche Teilbereiche der Bildung – didaktische Phänomene untersucht und als Handlungswissenschaft in der Praxis der Bildung wirkt:

Allgemeine Didaktik bezeichnet jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick behält; als Berufswissenschaft vor allem von Lehrern erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme; als auf Totalerfassung aller Erscheinungen und Faktoren im Felde des Lehrens und Lernens ausgerichtete Disziplin kann sie auf keine erprobte wissenschaftliche Methode und keinen bewährten Ansatz didaktischer Theoriebildung verzichten, sie integriert die maßgeblichen Ergebnisse aller in Frage kommenden Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrages für die Lösung von Lehr- und Lernproblemen.
(Peterßen 1996, S. 47)

Übergreifend zu den „Bindestrich-Didaktiken“ ist es der Anspruch einer Allgemeinen Didaktik orientierend und integrierend zu wirken. So gilt es zum Ersten, Redundanzen zu vermeiden: Nicht jede Fachdidaktik muss grundlegende Phänomene, Erkenntnisse, Verfahren oder auch Reformen neu erfinden. Im Rahmen einer Allgemeinen Didaktik lassen sich weithin gültige Trends erkennen und beschreiben, beispielsweise die Lernzielorientierung und ihre Kritik in den 1970er Jahre, die Handlungsorientierung in den 1980er Jahren, die Rezeption der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus in der Didaktik zum Ende des 20. Jahrhunderts oder die Ausrichtung an Outputs, Outcomes und Kompetenzen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Zum Zweiten sollte eine Allgemeine Didaktik einzelne Erkenntnisse ordnen und systematisieren und für die didaktische Praxis nutzbar machen, insbesondere solche, die aus den Grundlagenwissenschaften kommen (beispielsweise Pädagogische Psychologie, Unterrichtsforschung, Wissenssoziologie, Erkenntnistheorie). Zum Dritten darf man das Verhältnis einzelner Disziplinen untereinander durchaus als konkurrierend betrachten. Insbesondere im Wissenschaftsbetrieb geht es um Bedeutung, Einfluss und die Verteilung finanzieller Mittel. Die Bedeutung der jeweils eigenen Disziplin für die Bildung – unabhängig davon, ob allgemein- oder berufsbildend argumentiert wird – ist ein wesentlicher Bezugspunkt für die gesamtgesellschaftliche Relevanz, neben der Bedeutung für (unter anderem) die Gesundheit, den technischen Fortschritt oder das ökonomische Wohlergehen. Umgekehrt: Keine Disziplin, kein Fach und damit auch

keine Fachdidaktik wird für sich in Anspruch nehmen, im Bereich der Bildung von untergeordneter Bedeutung zu sein. Eine Allgemeine Didaktik kann hier Orientierung bieten, und sei es nur durch Organisation und Strukturierung der Debatte darüber, welche Ziele und Inhalte Eingang in die Bildungspläne finden.

Als „Berufswissenschaft“ sind daher allgemeindidaktische Themen selbstverständlich in den Kerncurricula vertreten, die die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in den Jahren 2004 bis 2008 für ein Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft, für ein Lehramtsstudium mit Schulfach Pädagogik und für die Lehrerbildung entwickelt hat. Ebenso finden sich allgemeindidaktische Themen in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2004 (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 15 ff.).

Dennoch droht der Allgemeinen Didaktik die stabile Mitte verloren zu gehen. Ewald Terhart (2009, S. 13 f.) beschreibt drei Entwicklungen, die zur Herausforderung für die Allgemeine Didaktik werden:

- Mit einer Ausweitung der pädagogischen Handlungsfelder über die allgemein- und berufsbildende Schule hinaus geht eine Spezialisierung didaktischer Erkenntnisse und Verfahren einher. Didaktik als Teil der Schulpädagogik kennt einen gut beschreibbaren institutionellen Rahmen (die staatliche Regelschule), klare Vorgaben in Bildungszielen und -plänen sowie fest begrenzte Adressatengruppen in spezifischen Lebensphasen (Kinder und Jugendliche). Die Idee des lebenslangen Lernens bricht diese Einheit auf. Die Weiterbildung kennt sehr unterschiedliche institutionelle Rahmungen sowie vielfältige Zielgruppen und Lernanlässe. So ist Erwachsenenbildung an der Volkshochschule etwas anderes als eine betriebliche Weiterbildung. Im Sinne der Bereichsdidaktik entwickeln sich hier in der Konsequenz spezielle didaktische Ansätze. Die „breite Spanne aller möglichen Lehr-Lern-Felder kennt womöglich kein Allgemeines mehr“ (ebd.).
- Für die schulbezogene Didaktik, aber auch für alle anderen Bereiche der Bildung wird mehr und mehr ein empirischer Zugang gefordert und auch praktiziert. Als Folge hat sich ein *sehr breites akademisches Feld* etabliert, das von unterschiedlichen Disziplinen besetzt ist: die Bildungsforschung. Die schlägt sich gelegentlich in der Fachbezeichnung pädagogischer Studiengänge und Forschungsbereich nieder, wenn von „Bildungswissenschaften“ im Plural die Rede ist.^[2] Unterschiedliche Disziplinen, die zu Phänomenen im Bereich der Bildung forschen (insbesondere psychologische Teildisziplinen), bringen jedoch nicht nur ein eigenes Set an Forschungsmethoden, sondern auch ein spezifisches Verständnis mit, was

2 Zu den Fachbezeichnungen „Pädagogik“, „Erziehungswissenschaft“ und „Bildungswissenschaft“ (jeweils im Singular) lassen sich zwar Unterschiede in der erkenntnistheoretischen Positionierung rekonstruieren; im Allgemeinen darf man die Begriffe (wie in diesem Beitrag) aber synonym verwenden. Es steht unabhängig von der Bezeichnung außer Frage, dass hier eine einheitliche wissenschaftliche Disziplin gemeint ist (um deren wissenschaftliche Ausrichtung durch die Bezeichnung gestritten wird). Wo aber von „Bildungswissenschaften“ im Plural die Rede ist, ist der disziplinäre Kern in Frage gestellt.

eigentlich Forschungsgegenstand ist. „Lern- und Lehrkonzeptionen aus anderen Disziplinen (Lern- und Unterrichtspsychologie, Neurowissenschaften etc.) machen den etablierten, traditionell eher schulbezogenen Didaktiken Konkurrenz“ (Terhart 2009, S. 13 f.).

- Typisch für eine schulbezogene Didaktik ist die Annahme einer unerlässlichen Verbindung zwischen Lehren und Lernen. Lernen findet dort statt, wo gelehrt wird – diese schultypische Prämisse prägt die Allgemeine Didaktik. Selten wird diese Annahme als Prämisse reflektiert, die man auch in Frage stellen kann. Erkenntnisse zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung in der Erwachsenenbildung, in der beruflichen Bildung, ja sogar in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung (Stichwort: Elementarpädagogik) verweisen jedoch auf die Bedeutung des *Informellen Lernens*. Dieses findet in den traditionellen Ansätzen der Allgemeinen Didaktik kaum Beachtung, auch weil die prinzipielle Möglichkeit und die generelle Notwendigkeit, Lernprozesse institutionell abzusichern, sowohl die Existenz von Schule, als auch die Existenz der Allgemeinen Didaktik legitimierte: „[...] die Allgemeine Didaktik ‚verwaltete‘ und stützte diesen grundsätzlich unbezweifelten Lehr-Lern-Nexus in Theorie wie Praxis“ (ebd.).

Angesichts dieser Herausforderungen stellt sich Frage, welchen Beitrag eine Allgemeine Didaktik für die Praxis der Bildung noch leisten kann. Den drei genannten Herausforderungen ist gemeinsam, dass sie anstelle des „Allgemeinen“ in der Didaktik etwas „Spezielles“ setzen: einen speziellen Bildungsbereich, ein spezieller disziplinärer Zugang, oder ein individuell erfahrener (informeller) Lernfortschritt. Nach Terhart (ebd., S. 32) ist das „Spezielle“ aber auch dasjenige, das Bildung unter Umständen verhindert. „Lernen“ im „Speziellen“ wird in Schranken aufgefasst – beschränkt auf einen Bereich, eine Alltagssituation, ein Milieu. Demnach sollte es die Allgemeine Didaktik leisten, über diese Beschränkungen hinauszudenken, Grenzen zu überschreiten und damit Bildung zu ermöglichen.

Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft

Wie die meisten Bereiche des menschlichen Lebens ist auch die akademische Lehre und Forschung im Allgemeinen arbeitsteilig organisiert. In Lehre und Forschung zu Fragen des Lehrens und Lernens wird die Arbeitsteilung zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft regelmäßig thematisiert (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 29). Wir erwarten, dass Lehrkräfte ihr Lehrfach selbst gelernt oder gar studiert haben (fachliche und fachwissenschaftliche Grundlegung), und dass sie über die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, spezifisch ihr Fach – und kein anderes – zu lehren (fachdidaktische Grundlegung). Wir gehen wahrscheinlich auch davon aus, dass Lehrkräfte über allgemeine pädagogische oder didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen (allgemeindidaktische Grundlegung). Je allgemeiner diese Kompetenzen allerdings sind, desto weniger rechnen wir diese der Profession als Lehrkraft zu. Letzten Endes, überspitzt formuliert, geht es hier (in der Pädagogik) um persönliche Führungsqualitäten und Schlüsselqualifikationen wie Rhetorik, Organisationsfähigkeit und Präsentationstechniken. Mit Blick

auf die Lehrkräfte ist daher eine enge Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik gegeben. Kenntnisse in Allgemeiner Didaktik oder Pädagogik sind nützlich, aber kein Muss, solange die Fachdidaktik zum erfolgreichen Handeln in didaktischen Situationen ausreicht.

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplinen stellt sich das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft jedoch anders dar. Die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik teilen sich den Untersuchungsgegenstand (die didaktische Situation) und das Erkenntnisinteresse (Lernen ermöglichen durch Förderung von Lehrkräften und Lehre). Die Fachwissenschaft beschäftigt sich mit anderen Dingen und mit sehr spezifischen Forschungsmethoden: die Linguistik untersucht den Wandel der Kasushäufigkeit in den literarischen Texten der deutschen Klassik, während in der Zoologie eine neu entdeckte Käferart bestimmt wird.

So ist eigentlich unbestritten, dass die Fachdidaktik ein Bestandteil der Didaktik ist, nicht der Fachwissenschaft:

Sie [die Fachdidaktik] kann nicht als wurmfortsatzähnlicher Anhang etablierter Fachwissenschaften (wie sie in der Universität organisiert sind) verstanden werden und lediglich die Funktion haben, das Problem der Lehr- und Lernbarkeit der von den Fachwissenschaften längst vorentschiedenen Inhalte zu lösen. Fachdidaktik ist in die Didaktik schlechthin integriert und nimmt deren Aufgaben unter ihrem besonderen, dem fachlichen Aspekt wahr. Ähnlich formuliert KERSTIENS (1972, S. 42): „Sie ist eine Theorie des Lernens und Lehrens in einem bestimmten Bereich, nicht eine Theorie des Gegenstandsbereichs, über den etwas gelehrt werden soll.“

(Peterßen 1996, S. 48)

An diesem Zitat wird deutlich, dass es die Fachdidaktik ist, die sich gegenüber den Nachbardisziplinen positionieren muss. Gegenüber der Allgemeinen Didaktik wird meist ein Verhältnis der Integration oder der Komplementarität behauptet, während gegenüber der Fachwissenschaft eine Abgrenzung und Emanzipation vorgenommen wird:

- Grundsätzlich sind die Fachdidaktiken ebenso wie die Allgemeine Didaktik *Teildisziplinen der Bildungswissenschaft*. Sie sind gleichgeordnet, aber nicht identisch. Die Fachdidaktiken sind neben der Allgemeinen Didaktik unerlässlich, da Lehren und Lernen eben jeweils spezifische Inhalte, Ziele und Kontexte kennt. Dabei gilt: „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik stehen in ständiger und unauflöslicher Korrespondenz zueinander“ (ebd. S. 49).
- Eine Vereinnahmung durch die Fachwissenschaft verkürzt die Fachdidaktik auf Methodik, also auf die Bestimmung geeigneter Lehrverfahren für vorgegebene Inhalte. Die Erkenntnisse der Bildungswissenschaft im Allgemeinen und der Didaktik im Besonderen bleiben ungenutzt; zudem steht zu befürchten, dass implizite, fachspezifische Auffassungen darüber, was Lernen bedeutet, das (fach-)didaktische Handeln bestimmen (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 30).

Zudem ist davon auszugehen, dass Ziele und Inhalte von Bildung selten so organisiert sind, wie dies durch die hierarchische Ordnung in wissenschaftliche Disziplinen, Fachgebiete und Teilfächer vorgegeben ist. Das Schulfach ist gerade kein Ausschnitt aus einem universitären Lehrgebiet (vgl. Peterßen 1996, S. 48). Dies gilt insbesondere auch für die berufliche Bildung sowie für die Orientierung an Kompetenzen.

3 Didaktik als Planungslehre

Es hat in der Didaktik im deutschsprachigen Raum eine gewisse Tradition, eine Einteilung in Theorierichtungen vorzunehmen, im Sinne von Forschungsparadigmen. Einen ersten vergleichenden Überblick hat Ende der 1960er Jahre Herwig Blankertz (1969) mit seiner Monografie „Theorien und Modelle der Didaktik“ vorgenommen, und damit den Begriff „Didaktisches Modell“ geprägt.

Blankertz hat *bildungstheoretische* Modelle (kurz zu merken: Klafki), *lerntheoretische* Modelle (kurz: Heimann, Otto, Schulz) und *informationstheoretische* Modelle (kurz: von Cube) unterschieden. Die beiden ersten sind die wohl prominentesten und einflussreichsten Richtungen der Allgemeinen Didaktik im deutschsprachigen Raum. Sie werden immer wieder zitiert, sind unverzichtbarer Teil der Lehrerbildung und werden auch in allen gängigen Lehrwerken regelmäßig erörtert: Sie sind exemplarisch für das systematische Nachdenken über didaktische Situationen, und werden daher in den folgenden beiden Kapiteln (2.1 und 2.2) kurz skizziert.

Statt einer Darstellung des kybernetischen (informationstheoretischen) Ansatzes nach Felix von Cube wird im dritten Kapitel (2.3) die anglo-amerikanische Forschungsrichtung des Instructional Design (auch: Instruktionsdesign) vorgestellt. Letztere Richtung scheint heute, insbesondere im Umfeld des Lernens mit digitalen Medien, eine größere Rolle zu spielen als die deutschen informationstheoretischen Ansätze der 1960er und 1970er Jahre. Tatsächlich sind zwischen von Cube und dem Instruktionsdesign Ähnlichkeiten und Beziehungen in der Forschung und der Theoriebildung zu erkennen, die allerdings nicht erörtert werden können.

Für die Vielzahl anderer, ebenfalls relevanter Richtungen in der Didaktik ist in diesem Beitrag bedauerlicher Weise ebenfalls kein Platz. Um überhaupt eine Orientierung zu gewinnen, ist ohnehin eine Reduktion durch eine Klassifikation notwendig. Hier sei auf die systematische Einordnung von didaktischen Ansätzen durch Leitbegriffe verwiesen (Bildung, Lernen, Interaktion, System, Konstruktion), die Kron, Jürgens und Standop (2014, S. 69 und passim) anbieten.

3.1 Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki

Die Bildungstheoretische Didaktik nach Klafki ist eine „Didaktik im engeren Sinne“: Es geht die Begründung von Zielen des Unterrichts und um die Auswahl von Inhalten. Hier gilt das Primat der Didaktik (siehe oben), das heißt: Alle anderen Entscheidungen in der Gestaltung didaktischer Situationen sind den Zielen und Inhalten nachgeordnet. Mit seinen Überlegungen knüpft Klafki an eine umfassende, geisteswissenschaftliche Theorietradition zum Begriff der Bildung an, die „von Herbart an über Willmann und Weniger bis hin zu Spranger, Litt, Ballauff, Ruhloff und Wulf“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 70) reicht. Daher stehen zu Beginn der didaktischen Ausführungen von Klafki bildungstheoretische Überlegungen um die Begriffe der materialen, der formalen und der kategorialen Bildung. Bildungstheoretische Überlegungen sind in einem zweiten Schritt Grundlage der „Didaktischen Analyse“, die Klafki als Instrumentarium für die Vorbereitung von didaktischen Situationen beschreibt und vorschlägt.

Materiale Bildung – Formale Bildung – Kategoriale Bildung

Im Theoriebestand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik findet Klafki in den 1950er Jahren eine etablierte Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien vor. Materiale Bildung meint (vereinfacht gesagt) die Aneignung von Wissen, während formale Bildung die Entfaltung von Fähigkeiten bezeichnet:

- *Materiale Bildungstheorien* gehen von der bildenden Wirkung dessen aus, was gelehrt und gelernt wird. Das sind die „kulturellen Inhalte“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 71), die dem Menschen ermöglichen, sich in der Welt zurecht und seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Als „Wissen“ ist das, was gelernt werden soll, schon vor dem Menschen da. Es lässt sich objektivieren, ist also „Lernstoff“: Bildungsinhalte werden als Material betrachtet.
- *Formale Bildungstheorien* setzen auf die „inneren Kräfte“ (ebd.), die gefördert werden sollen. Entscheidend sind die Fähigkeiten des Menschen, sich die Welt zu erschließen, insbesondere die soziale Welt und damit das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen. Im Vordergrund steht daher eher die Form (die Wissen aufnehmen kann) als der Inhalt dessen, was gelehrt wird: der formale Bildungsgehalt.

Beide Ausrichtungen stehen scheinbar unvereinbar gegenüber: Kommt es darauf an, das Richtige zu wissen, oder darauf, das Richtige zu können? So gefragt scheint die Antwort klar (Das Können ist entscheidend!); in einer anderen Formulierung wird die Abwägung schwieriger: Reicht es, nur die Kräfte des Individuums auszubilden, oder braucht das Individuum Kenntnisse und Fähigkeiten, die es nicht selbst entwickeln kann, sondern aus dem bestehenden Wissensvorrat der Gesellschaft entnehmen muss? Niemand kann die Mathematik oder eine fremdsprachliche Grammatik aus sich selbst heraus entdecken und entwickeln – gleichzeitig sind wir froh, einige mathematische Verfahren zu kennen, um im Alltag oder in der beruflichen Tätigkeit Dinge berechnen zu können, und grammatikalische Zusammenhänge zu verstehen, um schneller Englisch oder Französisch zu lernen.

Im klassischen Begriff der Bildung ist dieser Zusammenhang immer eng zusammengedacht: Ohne Welt und Gesellschaft kann niemand zum Mensch werden. Der Mensch braucht objektiv gegebene Erkenntnisse und Erfahrungen, um seine eigenen Kräfte zu entfalten. „Bildung“ meint, dass diese Kräfteentfaltung ein selbsttätiger Prozess ist, in dem ein Mensch sich selbst am allgemein Gegebenen bildet.

Nun wird in der Praxis der enge Zusammenhang zwischen formalen Bildungsinhalten und formalen Bildungsgehalten gerne vergessen – zur Zeit Klafki ebenso wie heute noch. Das Ergebnis ist eine einseitige Fokussierung entweder auf Inhalte (was zu einer „Stoffhuberei“ führt), oder auf Fähigkeiten (was zu einer Beliebigkeit führen kann). Mit dem Begriff der *Kategorialen Bildung* bezeichnet Klafki nun den Umstand, dass beide Elemente grundsätzlich aufeinander verwiesen sind, das heißt: Das Eine kann nicht ohne das Andere bleiben. Menschen können Fähigkeiten nicht ohne geeignete Inhalte entwickeln (erschließen), gleichzeitig können Menschen ohne Fähigkeiten sich keine Inhalte erschließen. Diese „doppelte Erschließung“ ist Ausgangspunkt aller didaktischen Überlegungen, und macht den Begriff der Bildung nutzbar für die konkrete Bildungsplanung (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 72). Das heißt: Neu bei Klafki ist nicht, materiale und formale Bildung konsequent zusammen zu denken – das Wechselverhältnis ist seit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) im Begriff der Bildung erfasst. Neu ist, dieses Wechselverhältnis ganz konkret für die Bildungsplanung und die Didaktik in der Vorbereitung von Lehr-/Lernprozessen zu nutzen.

Aufgabe der Bildungsplanung ist daher nach Klafki, Bildungsinhalte zu bestimmen, die eine doppelte Erschließung möglich machen. Entsprechende Bestandteile eines Bildungsplans sind das „Elementare“. Klafki benennt sieben Grundformen des Elementaren: Das „Fundamentale“, das „Exemplarische“, das „Typische“, das „Klassische“, das „Repräsentative“, die „einfachen Zweckformen“ und die „einfachen ästhetischen Formen“. Dabei sind diese Grundformen keine inhärenten Eigenschaften der Bildungsinhalte selbst. Goethes Faust oder der Zitronensäurezyklus sind an sich nicht exemplarisch oder repräsentativ. Erst in der Begegnung der Lernenden mit den Inhalten werden diese beispielsweise fundamental, typisch oder klassisch. Die Bestimmung des Elementaren zu Bildungsinhalten ist daher Gegenstand der Didaktischen Analyse (vgl. ebd., S. 75).

Didaktische Analyse (als Vorgehensmodell)

Für die Tätigkeit von Lehrkräften, die Unterricht planen und vorbereiten, hat Klafki aufbauend auf den vorgenannten bildungstheoretischen Überlegungen ein Modell entwickelt: die Didaktische Analyse. Eine erste Veröffentlichung als Aufsatz trägt den Begriff der Didaktischen Analyse im Titel (vgl. Klafki 1958), und so ist dieser Begriff seither nicht mehr ohne den Bezug zu Klafki zu denken:

Sie wurde zum ersten Mal 1958 unter dem Titel ‚Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung‘ veröffentlicht [...], und sie kann als erste Modellbildung zur Analyse und Planung von Unterricht in der modernen didaktischen Diskussion angesehen

werden [...]. Das Modell zielt in erster Linie auf die Bestimmung der Kulturinhalte als Bildungsinhalte bzw. -gehalte oder als Bildungsgut. Dabei sind die auswählenden Personen in ihre voll pädagogische und gesellschaftlich-kulturelle Verantwortung gestellt.
(Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 76)

Die Didaktische Analyse ist im Kern also nicht nur ein erstes, und damit prototypisches Vorgehensmodell; ein wesentliches Merkmal ist zudem die große Verantwortung, die Lehrkräften und Bildungsplanern zugesprochen wird. Die Didaktische Analyse besteht aus zwei Teilen, die durch Leitfragen strukturiert sind (siehe Tabelle 1; hier notwendigerweise nur sehr skizzenhaft referiert).

1. Allgemeiner Teil	2. Besonderer Teil
1. Geschichtlichkeit	I. Exemplarische Bedeutung der Bildungsinhalte
2. Individuelles Selbstverständnis?	II. Gegenwartsbedeutung?
3. Allgemeine Sinngebung?	III. Zukunftsbedeutung?
4. Struktur der Inhalte?	IV. Bildungsziele?
	V. Günstige Lehr- und Lernbedingungen

Tabelle 1: Schema der Didaktischen Analyse (nach Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 78)

Die Leitfragen des allgemeinen Teils der Didaktischen Analyse fordern dazu auf, kritisch die Bedeutung der gegebenen Bildungsinhalte zu betrachten. Die geschieht in der ersten Frage mit Bezug auf die Tradition didaktischer Entscheidungen (Warum war das bisher wichtig und richtig? Wer hält das für wichtig? Wird das auch in Zukunft so sein?). Die zweite Frage konzentriert sich auf die Subjekte (Warum ist das für einzelne Menschen wichtig?); die dritte Frage auf den Kontext der allgemeinen Ordnung in Bildungsplänen (Wie ist der Zusammenhang der Fächer und Teilgebiete?); die vierte auf die innere Struktur der Bildungsinhalte (Welche Strukturierung ist gegeben?) (vgl. ebd., S. 76).

Daran anschließend geben im besonderen Teil fünf Leitfragen der Didaktischen Analyse nach Klafki fünf weitere zentrale Kategorien für die konkrete Planung von Unterricht vor: Exemplarität, Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Inhaltliche Struktur, Zugänglichkeit. Mittels geeigneter Leitfragen, die durch Unterfragen weiter ausgeführt sind, können sich Lehrkräfte und Bildungsplaner Hinweise für die Gestaltung der didaktischen Situation erschließen – zum Beispiel:

1. Welchen größeren bzw. welchen allgemein Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und schließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen? [...]

II. 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? [...]

III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder? [...]

(Klafki 1975, S. 135 ff., zitiert nach Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 77)

Die Leitfragen der Didaktischen Analyse regen Klärungsprozesse an, die bei der Gestaltung von didaktischen Arrangements in jedem Fall förderlich sind. Für die einzelnen Bereiche ergeben sich dann eine Vielzahl von Fragen, sowohl abhängig von der konkreten Situation und vom konkreten Lerngegenstand, als auch ganz allgemein bezogen auf Lehren und Lernen. Andere didaktische und lerntheoretische Erkenntnisse können hier dazu beitragen, die entstehenden Fragen empirisch fundiert oder wenigstens heuristisch zu beantworten.

Daher gilt Klafkis Ansatz nicht nur als der „erste große Entwurf nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 78). Trotz seiner anspruchsvollen bildungstheoretischen Fundierung haben sich die Konzepte der Kategorialen Bildung und der Didaktischen Analyse als anschlussfähig und wandlungsfähig erwiesen (vgl. Terhart 2009, S. 15). Sie sind nicht nur unerlässlicher Bestandteil der Lehrerbildung, des Pädagogikstudiums und fast aller Lehrwerke im Bereich der Didaktik – die Bildungstheoretische Didaktik nach Klafki ist selbst elementar für das Verständnis des systematischen Nachdenkens über Situationen des Lehrens und des Lernens: exemplarisch, klassisch, repräsentativ.

Weiterentwicklung: Kritisch-konstruktive Didaktik

Klafki hat seinen frühen Ansatz, der stark auf dem Primat der Didaktik aufbaut, stets weiterentwickelt. Dafür waren in den 1970er Jahren zwei Entwicklungen prägend, die hier nur kurz skizziert werden können, ohne die die Ausführungen zu Klafki aber unvollständig wären – zum einen die Bemühungen um Emanzipation gesellschaftlicher Gruppen mit der Folge einer breiten Demokratisierung (in den westlichen Industrienationen), zum andern die Auseinandersetzung mit der Lerntheoretischen Didaktik (siehe unten) und dem damit verbundenen Fokus auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen:

- *Kritisch* an der Weiterentwicklung der Bildungstheoretischen Didaktik zur Kritisch-konstruktiven Didaktik ist eine neuerliche Schwerpunktsetzung auf die Ansprüche des Individuums in der Gesellschaft, die in Forderungen nach Autonomie, Emanzipation, Mündigkeit und Selbstständigkeit ihren Ausdruck findet. Zwar steht das Individuum bereits im Zentrum der Konzeption der Kategorialen Bildung (vom Individuum geht die doppelseitige Erschließung der Welt aus); es erscheint jedoch stets notwendig, die Stärkung des Individuums in Verantwortung für die Welt und die Gesellschaft als pädagogischen Anspruch – und damit als Leitziel zu formulieren. Klafki beschreibt diese Leitziele durch die Begriffe Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Da die Idee

der Kategorialen Bildung für diese zunächst formal bestimmten Bildungsgehalte („Fähigkeiten“) auch elementare Bildungsinhalte bestimmen muss, die eine Erschließung möglich machen, benennt Klafki geeignete Themen als *Epochaltypische Schlüsselprobleme*. Diese sind unter anderem Friedenssicherung, Umweltfragen und Geschlechterbeziehung (vgl. Riedl 2010, S. 94 ff.).

- *Konstruktiv* ist an der kritisch-konstruktiven Didaktik die Weiterentwicklung der Didaktischen Analyse zum (*Vorläufigen*) *Perspektivenschema für die Unterrichtsplanung*. Die beiden letzten Fragen des zweiten, besonderen Teils werden deutlich ausgebaut und aufgewertet: Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bilden den Begründungszusammenhang, an den sich eine verfeinerte Planung zur thematischen Struktur, zu den Darstellungsmöglichkeiten (z. B. durch Medien), zum methodischen Ablauf und zur Lernerfolgskontrolle anschließt. Das Perspektivenschema ist damit wesentlich methodischer als die ursprüngliche Didaktische Analyse; und in der Folge stärker auf praktische didaktische Situationen bezogen. Das Perspektivenschema ist daher „Didaktik im weiteren Sinne“ (siehe Abbildung 1 oben). Klafki rückt allerdings vom Primat der Didaktik nicht ab, spezifiziert aber: Statt den Inhalten stehen nun die Zielsetzungen im Vordergrund (vgl. ebd., S. 96 f.)

3.2 Lerntheoretische Didaktik: Das Berliner Modell

Die Lerntheoretische Didaktik nach Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz wird meist nur kurz das „Berliner Modell“ genannt. Das Berliner Modell wurde in den 1960er Jahren für die Reform der Lehrerbildung in West-Berlin entwickelt (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1965). Es ist wahrscheinlich nicht ganz einfach, im 21. Jahrhundert den Neuigkeitswert des Berliner Modells zu erkennen. Es erscheint eigentlich selbstverständlich, dass wir es im Unterricht mit Zielen und Inhalten, mit Methoden und Medien zu tun haben, und dass wir Lernvoraussetzungen sowie Folgen beachten sollten. Und dass alles mit allem irgendwie zusammenhängt, erscheint ebenfalls selbstverständlich. Die zentralen Begriffe des Berliner Modells sind zwischenzeitlich Allgemeingut im Nachdenken über Unterricht geworden.

Das Berliner Modell lässt sich durch zwei grundlegende Konzeptionen charakterisieren: Erstens beschreibt das Berliner Modell eine gut fassbare Struktur des Geschehens im Unterricht, und macht zweitens durch eben diese Struktur das komplexe Geschehen in didaktischen Situationen für die Analyse, Planung und Entscheidung zugänglich.

Struktur und Interdependenz

Ausgangspunkt der Lerntheoretischen Didaktik ist die Suche nach den Elementen, die allen Situationen des Lehrens und Lernens gemeinsam sind. Dabei ist der Zugang zum Phänomen „Unterricht“ für Paul Heimann sehr pragmatisch: Er betrachtet die Elemente, die Lehrerinnen und Lehrer bei der Analyse und Planung von Unterricht

als gegeben annehmen. Dabei lassen sich *Entscheidungsfelder* von *Bedingungsfeldern* unterscheiden. Letztere sind jeweils vorgegeben, erstere können von den Lehrkräften gestaltet werden (siehe Tabelle 2).

I. Entscheidungsfelder	II. Bedingungsfelder
1. Intentionen	5. anthropogene Bedingungen
2. Inhalte	6. situative, soziale, kulturelle, gesellschaftliche Bedingungen
3. Methoden	
4. Medien	

Tabelle 2: Strukturfelder und -elemente im Berliner Modell (nach Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 91)

Dabei gilt: Alle Lehr-/Lernprozesse sind ähnlich strukturiert und lassen sich durch die Elemente und Beziehungen beschreiben, die das Berliner Modell benennt. Diese Elemente (Bedingungen, Folgen, Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien) sind erstens konstant, zweitens interdependent, das heißt: wechselseitig abhängig (vgl. ebd.). Damit stellen sich Heimann, Otto und Schulz ganz ausdrücklich gegen ein Primat der Didaktik. Wenn didaktische Situationen systematisch erfasst werden, dann immer als Didaktik im erweiterten Sinn.

Gegenüber den Bildungsinhalten und -zielen gewinnen andere Elemente mehr Gewicht und Beachtung. Statt des allgemein zu bildenden Menschen (bildungstheoretisch gefasst als „Mensch an sich“) wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, sowohl allgemeingültige (anthropogene) als auch spezielle (sozio-kulturelle) Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Als anthropogen dürfen hier beispielsweise alterstypische Voraussetzungen gelten, die sich unter anderem entwicklungspsychologisch bestimmen lassen. Als spezielle Voraussetzungen dürfen unter anderem die Umstände einer Schule im Quartier gelten, sowie die sozialen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, oder auch aktuelle (situative) Gegebenheiten in der Schulklasse.

Mittels der Elemente und Beziehungen, die das Berliner Modell beschreibt, können sich Lehrkräfte die didaktische Wirklichkeit selbst erschließen. Weitere normative Vorgaben aus der Didaktik sind nicht notwendig, allenfalls noch Ausdifferenzierungen, Hinweise und einzelne Erkenntnisse. Das Berliner Modell ist also eine sehr grundlegende Orientierungshilfe; ein Schema oder eine Schablone, mit der Lehrkräfte in der Gestaltung und der Bewertung von Unterricht, Unterweisung, Anleitung oder Training arbeiten können (vgl. ebd.). Die Arbeit mit dem Berliner Modell als Schablone bedeutet, dass sich Lehrkräfte in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht über die jeweiligen Bedingungs- und Entscheidungsfelder Klarheit verschaffen. Dabei sollten einige Details nicht übersehen werden:

- Das Berliner Modell geht von „Intentionen“ aus, nicht von „Zielen“. Der Begriff der Intention umfasst wesentlich breiter unterschiedliche Ausrichtungen des

Geschehens in didaktischen Situationen, die Lehr- oder Lernziele zwar einschließen, aber doch wesentlich überschreiten. Neben den Bildungszielen im Kern kann es um vielfältige Interessen nicht nur der beteiligten Personen (Lehrkräfte, Adressaten) gehen, sondern auch um die Interessen von Anspruchsgruppen (Schulverwaltung, Unternehmen, Eltern).

- Im Berliner Modell folgt auf die Strukturanalyse eine Faktorenanalyse. Das heißt für die konkrete Planung zu einer didaktischen Situation, dass die Beschreibung der einzelnen Elemente nicht ausreicht, sondern dass vielmehr die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen (die Interdependenzen) den Kern didaktischer Überlegungen ausmachen. So setzen beispielsweise bestimmte Lehr-/Lernziele (wie die Förderung metakognitiver Kompetenzen) bestimmte Lehr-/Lernmethoden voraus (wie selbstständiges Lernen). Gleichzeitig ist die Wirkung entsprechender Methoden wiederum von den individuellen Voraussetzungen der Adressaten abhängig (nur kognitiv starke und wenig ängstliche Adressaten profitieren von offenen Unterrichtsformen).
- Neu am Berliner Modell ist des Weiteren der Hinweis auf die Rolle der Medien im unterrichtlichen Geschehen. Zwar wurden auch zuvor Medien wie Tafel und Kreide, Schulbücher oder anschauliche Modelle im Unterricht eingesetzt; die Verwendung und Wirkung wurde jedoch kaum thematisiert.

Struktur- und Faktorenanalyse

Das Berliner Modell bietet mit den Bedingungs- und Entscheidungsfeldern ein einfaches und daher sehr gut handhabbares *Strukturmodell*. Auch wenn es uns heute selbsterklärend und selbstverständlich vorkommt, Lehr-/Lernmethoden, die Voraussetzungen der Teilnehmer sowie Intentionen zu betrachten: Trivial ist diese Unterscheidung keinesfalls. Es war zur Zeit der Entstehung des Berliner Modells ein wichtiger Schritt, über die bloße Vermittlung von Inhalten hinaus das Verhältnis von Intentionen, Methoden und Adressaten zu bedenken, und auch heute noch bedeuten diese Überlegungen in vielen didaktischen Zusammenhängen einen Fortschritt, der oft erst durch kritische Rückfragen angestoßen werden muss.

Die Unterscheidung in Struktur- und Faktorenanalyse sowie in Entscheidungs- und Bedingungsfield gibt im Berliner Modell den entscheidenden Impuls für die reflektierende Betrachtung der Interdependenzen. Aus dem Strukturmodell leitet sich also ein *Vorgehensmodell* ab (vgl. Riedl 2010, S. 106 f.):

1. Die *Strukturanalyse* lässt sich als erste Reflexionsstufe begreifen. Entscheidungen von Lehrkräften zu Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien konstituieren das unterrichtliche Geschehen. In diesen Entscheidungen sind aber diejenigen Bedingungen zu berücksichtigen, die zugleich Folgen und Voraussetzungen von Lehr-/Lernprozessen sind: anthropogene und sozio-kulturelle Eigenschaften der Adressaten.
2. Die *Faktorenanalyse* unterzieht – als zweite Reflexionsstufe – die Ergebnisse der Strukturanalyse einer kritischen Überprüfung, die über die Strukturelemente des Unterrichts (Adressaten, Lehrkraft, geplanter Ablauf) hinausgeht. Sie fragt

selbst- und ideologiekritisch nach den Faktoren, welche die Entscheidungen der Strukturanalyse bestimmen: erstens durch Normenkritik (Welche Wertentscheidungen sind vorausgesetzt? Sind diese versteckt? Lassen sich diese Wertvorstellungen halten?); zweitens durch Faktenbeurteilung (Welche Einflüsse sind tatsächlich wirksam? Welche angenommenen Zusammenhänge lassen sich tatsächlich belegen und überprüfen?); drittens durch Formenanalyse (Ist die Gestaltung des Unterrichts stimmig? Passt der geplante Verlauf zur Lehrkraft und zur Lerngruppe?).

Auf Grundlage der Strukturanalyse spiegelt die gängige Form für einen schriftlichen Unterrichtsentwurf, und auch für Planungsunterlagen im Rahmen von Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung, meist die Struktur des Berliner Modells wieder. Es werden die Voraussetzungen geklärt (Bedarfs-, Adressatenanalyse), es werden Ziele und Inhalte beschrieben, es werden Lehr-/Lernmethoden ausgewählt und über den Einsatz von Medien reflektiert (vgl. Riedl 2010, S. 108). Ob dabei in jedem Falle die umfassende Reflexionsstufe der Faktorenanalyse erreicht wird, darf bezweifelt werden.

Kritik und Weiterentwicklung: Hamburger Modell

Zentrales Kennzeichen des Berliner Modells ist das Postulat der Wertfreiheit – entsprechend der oben genannten Prämisse, dass sich Lehrkräfte mittels des Berliner Modells die didaktische Wirklichkeit selbst vollständig erschließen: Die Lehrkraft braucht keine normativen Vorgaben von Seiten der Didaktik als Wissenschaft im Sinne der Bildungstheorie: allein die Vorgaben, die durch das Element der Intentionen abgebildet sind, sind jeweils in der didaktischen Gestaltung zu berücksichtigen. Im Gegensatz zur Bildungstheoretischen Didaktik (nach Klafki) fehlt also eine normative Orientierung, oder kurz: Mit dem Berliner Modell kann man alles zu jedem Zweck unterrichten. Es ist eine reine Handlungshilfe.

Angeichts der oben bereits angesprochenen Bemühungen um Emanzipation und Demokratisierung war in den 1970er Jahren das Postulat der Wertfreiheit jedoch nicht haltbar. Dieses Postulat gibt Wolfgang Schulz in der Weiterentwicklung des von ihm mit vertretenen Berliner Modells hin zum Hamburger Modell auf. Gleichwohl gilt das Ideal der Autonomie in der Verantwortung für die didaktische Situation weiter. Schulz verschiebt die Verantwortung für didaktische Entscheidungen weg von der Lehrkraft hin zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Hamburger Modell stellt die Strukturelemente im Berliner Modell zur Disposition, mit dem Ziel, Lehrkräfte und Adressaten einer Bildungsmaßnahme strukturell gleich zu behandeln; entsprechend einem Ideal der Gleichwertigkeit (vgl. ebd. S. 111). Ausgangspunkt ist die folgende Überlegung: Wenn Mündigkeit ein übergeordnetes Leitziel sein soll, dann sind die Adressaten bereits im Prozess des Lehrens und Lernens als mündig anzusehen. Der Lehr-/Lernprozess zielt auf die Verständigung zwischen Lehrkräften und Adressaten über Intentionen und Themen, Methoden und Medien, sowie über

Erfolgs- und Selbstkontrolle. Man sollte – vor allem in der (post-)sekundären Bildung – nicht voreilig diesen emanzipatorischen Ansatz als „idealistisch“ abtun, und zwar aus zwei Gründen:

- Zum Ersten treffen Lehrkräfte in der beruflichen und akademischen Bildung auf Erwachsene (wenn zum Teil auch auf junge Erwachsene), die selbstverständlich als solche behandelt werden wollen, das heißt: als Partner im Lehr-/Lernprozess. In der Folge ist zu berücksichtigen, wie diese den Lehr-/Lernprozess mitgestalten können.
- Zum Zweiten ist es grundsätzlich so, dass die Adressaten von Unterricht den Lehr-/Lernprozess mitgestalten, unabhängig davon, ob diese Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sind. Es stellt sich nur die Frage, ob dies offen und strukturiert passiert, oder verdeckt und damit inoffiziell. Menschen verfügen an sich über ein großes Maß an Eigensinn. In der Folge gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder es besteht in didaktischen Situationen tatsächlich die Gelegenheit zur Mitgestaltung von Zielen, Inhalten, Methoden und anderem. Oder die Prozesse der Aushandlung werden verdrängt und laufen im Verborgenen ab, und äußern sich dann als (vermeintliche) Disziplinprobleme und Motivationsmängel.

3.3 Instruktionsdesign (Instructional Design)

Im anglo-amerikanischen Raum finden sich eine Gruppe von Forschungsansätzen zur systematischen Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen unter dem Stichwort „Instructional Design“ zusammen. Mit dem zunehmenden Einsatz der digitalen Medien im Bereich der Bildung finden sie im deutschsprachigen Raum verstärkt Beachtung und werden gelegentlich als „Instruktionsdesign“ bezeichnet.

Kern des Instruktionsdesigns ist das richtige, systematische, wissenschaftlich begründete Vorgehen im Prozess der Planung, die als Produkt eine didaktische gestaltete Lernumgebung und einen Organisationsplan für Lernhandlungen hat (vgl. Seel 1999, S. 4). Es finden sich in der Literatur verschiedene Modelle des Instruktionsdesign (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 17–40). Das Instruktionsdesign steht als Zugang zur Planung und Gestaltung von Unterricht in Kontrast zu den bisher genannten allgemeindidaktischen Modellen.

Das Instructional Design, kurz „ID“ ist nicht die einzige Theorie- und Forschungsrichtung zu didaktischen Fragestellungen im anglo-amerikanischen Raum. Sie ist aber in der Rezeption in Europa die prominenteste, insbesondere im Kontext der Pädagogischen Psychologie und der Kognitionswissenschaft sowie im Umfeld des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. Die Herkunft des Instruktionsdesigns ist die psychologische Lehr-/Lernforschung.

Der Begriff „Instruktion“ ist im Deutschen negativ konnotiert und impliziert Befehl, Handlungsanweisung und Unterweisung. Dieses (wenig pädagogische)

Bedeutungsfeld hat „instruction“ im Englischen nicht. Dort wird unterrichtliches Handeln von Lehrkräften im Allgemeinen als „instructional“ bezeichnet. Im Englischen ist hingegen der Begriff „didactical“ eher negativ belegt, ebenso wie der Begriff „pedagogical“. Beide beziehen sich auf eine bevormundende Haltung gegenüber den Teilnehmern; im Fall von „pedagogics“ ist impliziert, dass man es mit (eher kleinen, also unmündigen) Kindern zu tun hat. Neutral ist im englischen Sprachgebrauch dagegen der Begriff „education“, der die Bereiche des Lehrens, des Lernens und sogar der „Bildung“ umfasst, egal welchen Lebensalters.

Nach Norbert Seel (1999, S. 3) lassen sich vier wesentliche Unterschiede zwischen Instruktionsdesign und Allgemeiner Didaktik beschreiben:

- Instruktionsdesign beansprucht (im Gegensatz zur Allgemeinen Didaktik), auf lehr-/lernpsychologischen Grundlagen zu beruhen, und
- diese Grundlagen und Wirkungen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen.
- Instruktionsdesign ist zudem technologisch ausgerichtet, zielt also darauf, Informations- und Kommunikationstechniken als nützliche Mittel zum Lehrzweck einzusetzen;
- zudem hat Instruktionsdesign nicht in erster Linie die Schule, sondern die berufliche Weiterbildung, insbesondere die militärische Ausbildung, als Anwendungsfeld.

Effizienz und Effektivität, eine Menge an technischem Wissen über Verfahren und Regeln, Disziplinierung und Standardisierung dürfen als Kennzeichen einer militärischen Ausbildung gelten – aber nicht nur dort. Auch im Bereich der Luftfahrt, dort vor allem im Bereich der Wartung und Instandsetzung von Flugzeugen, besteht ein Bedarf an effizienter und vor allem standardisierter Aus- und Weiterbildung. Entsprechend wurden Ansätze des Instruktionsdesigns dort aufgenommen und weiterentwickelt (wobei Luftfahrt und Militär überall auf der Welt eng verbunden sind). Es liegt auf der Hand, dass weite Teile der Bildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum entsprechenden Ansätzen seit den 1970er Jahren eher kritisch gegenüberstanden.

Planungswissenschaft: ID-Modelle der 1. Generation

Instruktionsdesign ist eine Planungswissenschaft: Sie hat zum Ziel, künftige Situationen des Lehrens und Lernen durch einen Plan zu beschreiben, dabei Alternativen zu benennen und begründet zwischen Alternativen zu entscheiden, und für diese Entscheidungen Gestaltungs- und Handlungsempfehlungen bereit zu stellen:

Als mit der Planung, Gestaltung, Implementation und Evaluation von Lehr-Lern-Systemen befaßte Disziplin stellt Instruktionsdesign eine Technologie bereit, Lehren und Lernen in verschiedenartigen Lernortsystemen einer zweck- und zukunftsorientierten Gestaltung zu unterwerfen. [...]

Dementsprechend besitzt Instruktionsdesign den Vorzug technologischer und entscheidungsorientierter Grundhaltung, indem in systematischer Weise Ziele, Bedingungen und zielerreichende Mittel und Instrumente in Form bewährter Präskriptionen verknüpft werden.
(Seel 1999, S. 5)

Eine starke Orientierung am Vorgehensmodell, also an systematischen Verfahren für die Entwurfsphase, ist typisch für die Modelle des Instruktionsdesigns. Das ADDIE-Modell mit den Schritten „Analysis“, „Design“, „Development“, „Implementation“ und „Evaluation“ gilt hier seit den 1960er Jahren als Prototyp. Beschrieben wird das „richtige“ Vorgehen: Prinzipiell unabhängig von den Zielen und Inhalten des zu planenden Lehr-/Lernprozesses beanspruchen ID-Modelle, systematisch zum Ziel zu führen (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 20). Dabei ist das Ziel, jede Entwurfsentscheidung strukturiert durchzuführen und damit abzusichern. Jede Entwurfsentscheidung besteht aus der Bestimmung alternativer Möglichkeiten, der Bewertung jeder Lösungsalternative und der Festlegung eines Entscheidungsverfahrens. Letztlich führen Verfahren und Bewertung zu einer begründeten Entscheidung.

Wesentliches Element der systematischen Verfahren, die durch ID-Modelle beschrieben werden, ist die *Planungsorganisation* (neben unter anderem der Frage nach der Steuerung des tatsächlich stattfindenden Planungsprozesses und der Steuerung der Umsetzung). Die Planungsorganisation bestimmt den Plan, also das Vorgehen, für die Planung. Hier lassen sich *prozedurale Modelle* und *konzeptuelle Modelle* unterscheiden (vgl. Seel 1999, S. 7):

- *Prozedurale Modelle* beschreiben einzelne Planungsschritte, entsprechend den etablierten Standards des Prozess- und Projektmanagements mit Flussdiagrammen, Arbeitsaufgaben und Arbeitsergebnissen (beispielsweise: Adressatenanalyse). Die Planungsorganisation bezieht sich im Sinne der prozeduralen Modelle zwar sowohl auf lineare als auch auf zyklische Abläufe. Dennoch ist die Kernaufgabe sicherzustellen, dass einzelne Komponenten eines Plans mit anderen kompatibel sind, also im Zusammenhang stehen: Beispielsweise gilt es, Lehrziele gegenüber der Bedarfsermittlung abzusichern, Lernaufgaben und -inhalte wiederum gegenüber den Lehrzielen, und Medieneinsatz und Methoden gegenüber den Zielen und Inhalten. Dieser Anspruch entspricht der Forderung im Berliner Modell der Didaktik, die Interdependenz aller Bedingungs- und Entscheidungsfelder zu beachten.
- *Konzeptuelle Modelle* beziehen sich im Rahmen der Planungsorganisation auf die Bereitstellung von Hinweisen, Prinzipien und Regeln, die Entscheidungen im Rahmen der Planung unterstützen. Diese Hinweise, auch als Strategien bezeichnet, sind durch kognitionspsychologische Modelle begründet. Sie sollen sicherstellen, dass einzelne Ereignisse im Lehr-/Lernprozess auch tatsächlich geeignet sind, Wahrnehmungs-, Verstehens- und Behaltensprozesse bei den Adressaten zu initiieren. So leitet die „Elaborationstheorie“ nach Charles M. Reigeluth laut Seel (ebd.)

dazu an, angestrebte Lernergebnisse als Aufgaben im Detail zu analysieren, um die notwendigen Lernschritte im Detail zu verstehen und ordnen zu können (vom Einfachen zum Komplexen).

Neben der Planungsorganisation ist das *Planungsinstrumentarium* ein wesentlicher Bestandteil der ID-Modelle. Vorgeschlagen, entwickelt und getestet werden konkret anwendbare Verfahren (beispielsweise Fragenkataloge), die für einzelne Planungsschritte eingesetzt werden können (beispielsweise für die Aufgabenanalyse). Hinzu kommt auch hier ein technologischer Ansatz, der Informationstechnologien – letztlich Softwaresysteme – für ein automatisiertes oder assistiertes Instruktionsdesign nutzbar macht (vgl. Seel 1999, S. 7 f.).

Es ist offensichtlich, dass ID-Modelle „operativ-technologisch“ ausgerichtet sind (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 19 f.). Das heißt: Anstelle der Auseinandersetzung mit und der Beurteilung von Zielen und Inhalten (Didaktik im engeren Sinne), oder der Klärung der Beziehungen zwischen Mitteln und Zwecken (Didaktik im weiteren Sinne) findet sich eine Optimierung des Prozesses. Dabei erheben die Modelle des Instruktionsdesigns, insbesondere der ersten Generation, einen sehr universellen Anspruch. Das heißt: Alle Arten von Inhalten sollen sich entsprechend vorgegebener Ziele nach den genannten Verfahren in effektive und effiziente didaktische Situationen umsetzen lassen. Was, und vor allem wozu etwas gelernt werden soll, spielt in den Betrachtungen aus Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der Kognitionswissenschaft keine Rolle. Dieser Verzicht auf normative Überlegungen entspricht dem in der Psychologie vorherrschenden Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus. Der technologische Zugang beschränkt sich auf eine Verbindung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen. Wertbezogene Aussagen, und darin eingeschlossene Setzungen darüber, was warum gelernt werden soll, werden als gegeben angenommen.

Jedoch sind methodische Entscheidungen auch im Kontext des Instruktionsdesigns nicht unabhängig von inhaltlichen Vorgaben zum Lerngegenstand. Es kann folglich keine einzig richtige Lehrmethode geben (vgl. ebd., S. 18). In der Folge zeigen die genannten Modelle des Instruktionsdesigns auch Verfahren auf, um eine genaue Analyse zu den jeweiligen Lerninhalten vorzunehmen (z. B. in der Wissensanalyse im Rahmen der Instructional-Transaction-Theory nach M. David Merrill, vgl. ebd., S. 23 ff.). Zudem wird die Reichweite einzelner Modelle immer wieder eingeschränkt (z. B. eignet sich die Methode der Goal-Based Scenarios zur Förderung von Fertigkeiten und Faktenwissen im Kontext möglicher Anwendungen, vgl. ebd., S. 25). So findet zwar eine Auseinandersetzung mit Inhalten und auch mit Zielen in der Form von Lernzielen statt. Normative Aussagen über die Bedeutung von Zielen und Inhalten im Kontext der Fachdisziplin oder aus der Perspektive der Adressaten (im Sinne des Primats der Didaktik) finden sich jedoch nicht.

Methodische Großformen: ID-Modelle der 2. Generation

Die ID-Modelle der ersten Generation waren Ende der 1980er Jahre der Kritik ausgesetzt. Bemängelt wurde (von Seiten der Pädagogischen Psychologie und der Kognitionswissenschaft) eine Fokussierung auf darlegende, stark strukturierte Lehr-/Lernmethoden für das Lernen im Selbststudium. Im Kontext der kognitionspsychologischen Forschung fanden zwei Auffassungen von Lernen verstärkt Beachtung: zum einen *Lernen als Lösen komplexer Probleme*, zum anderen *kooperatives Lernen in der Gruppe*. Beide Lernverständnisse wurden einem Lernverständnis, das auf eine reine Behaltensleistung abzielt und zu „trägem Wissen“ führt, gegenüber gestellt (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 22 f.).

Die Modelle des Instruktionsdesigns, die eine zweite Generation bilden, beziehen sich stärker auf angestrebte Lernergebnisse, die nicht rein kognitiver Art sind, und eignen sich daher für bestimmte Arten von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen. Ihr Anspruch ist wesentlich weniger universell als der Anspruch der ID-Modelle der ersten Generation. Sie sind dafür aber im Ergebnis, das heißt in der Beschreibung des Lehr-/Lernprozesses, wesentlich konkreter. Sie bieten damit Vorlagen für eine bestimmte Form des Lehrens und Lernens: Niegemann et al. (ebd. S. 25-37) nennen „Anchored Instruction“, „Cognitive Apprenticeship“, „Goal-Based Scenarios“ sowie das „Vier-Komponenten-Instruktionsdesignmodell (4C/ID)“.

Man kann die Modelle des Instruktionsdesigns der zweiten Generation als umfassende *Methodiken* für spezifische Lehr-/Lernszenarien beschreiben, die man in der Didaktik deutschsprachiger Tradition als „methodische Großformen“ bezeichnen würde. Niegemann et al. (ebd. S. 25) stellen beispielsweise eine Parallele zwischen der Anchored Instruction der Cognition and Technology Group at Vanderbilt und der Projektmethode her.³ Die Ansätze des „Anchored Instruction“, „Cognitive Apprenticeship“, „Goal-Based Scenarios“ oder „4C/ID“ lassen sich also durchaus mit methodischen Formen vergleichen, die in der deutschsprachigen Didaktik bekannt sind, wie Lehrgang, Exkursion, Fallbasiertes Lernen, Offener Unterricht, Selbstgesteuertes Lernen oder Handlungsorientierter Unterricht.

Sowohl die ID-Modelle der zweiten Generation, als auch die methodischen Großformen in der deutschsprachigen Didaktik beschreiben prototypische Lehr-/Lernszenarien, die bestimmte Lehr-/Lernmethoden sinnvoll in eine umfassende Abfolge bringen. Sie erscheinen für eine bestimmte Art von zu vermittelnden Inhalten und angestrebten Zielen des Lehrens und Lernens als geeignet, beanspruchen daher eine gewiss eingeschränkte, aber keinesfalls geringe Reichweite. Dennoch gibt es einige Unterschiede:

3 Allerdings würden Kenner des Projektunterrichts darauf verweisen, dass typische Elemente eines Projekts im Zusammenhang von Lehren und Lernen bei der Anchored Instruction fehlen – so beispielsweise die selbstständige Einigung auf eine Zielvorstellung in der Projektgruppe.

- Die genannten Modelle des Instruktionsdesigns beschreiben sehr genau einzelne Schritte im Prozess des Lehrens und Lernens, zeigen die Funktion dieser Schritte und der Abfolge auf, und belegen diese Funktion zudem mit lerntheoretischen Begriffen und Aussagen, die zum Teil auch empirisch begründet sind.
- Die genannten Modelle geben darüber hinaus sehr detailliert Auskunft über die Prozesse der Analyse, Planung und Umsetzung, die für die Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernszenarien notwendig sind. Diese Planungsschritte sind sehr spezifisch beschrieben, und wiederum zum Teil empirisch begründet.
- Die genannten Modelle können auf eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit im praktischen Einsatz verweisen – mit den jederzeit notwendigen Einschränkungen zur Validität und zur Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse.

Bekannte methodische Formen in der Tradition der deutschsprachigen Didaktik, wie beispielsweise der Projektunterricht, der handlungsorientierte Unterricht oder die Leittextmethode, können kaum auf ein derart geschlossenes Forschungsprogramm zurückgreifen. Die begrifflichen Grundlagen sind selten so klar theoretisch dargelegt und begründet; weder die Planungsschritte noch die Lernschritte sind ähnlich präzise beschrieben; und es finden sich selten valide und generalisierbare empirische Überprüfungen zur Umsetzung in der Praxis. Auf derart geschlossene Forschungsprogramme wurde verzichtet – zugunsten einer flexiblen Verbreitung und Anpassung in der praktischen Bildungsarbeit.

4 Neuere und künftige Entwicklungen

Selten ist in der deutschen Öffentlichkeit so viel und so kritisch über die Qualität von Unterricht – und damit im Kern über eine didaktische Frage – gesprochen worden wie seit der Veröffentlichung der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA. Überlagert und gesteigert wird diese Problemwahrnehmung und Ursachenzuschreibung von dem latenten Eindruck unter Pädagogen, die Didaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin habe sich seit langem festgefahren in der nur leicht variierenden Auslegung der immer gleichen Modelle. [...] Das Bild schien wie angehalten bei der sehr deutschen, Jahrzehnte alten Debatte um bildungstheoretische, lerntheoretische und handlungsorientierte Konzepte der Analyse und Planung von Unterricht, die primär auf die praktischen Zwecke der Lehrerbildung zugeschnitten sind.

(Olberg 2004, S. 119)

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht die Pädagogik als Wissenschaft in Deutschland vor großen Herausforderungen, die nicht ausschließlich, aber doch hauptsächlich die Didaktik betreffen: Neben der im angeführten Zitat angesprochenen Frage nach der Qualität des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich sind

Internationalisierung und Europäisierung in Bildungsfragen zu nennen, sowie die Wirkung des Einsatzes digitaler Informations- und Kommunikationstechniken zu Bildungszwecken.

Ganz so festgefahren wie im Bild, das Hans-Joachim von Olberg skizziert, ist die Didaktik als Wissenschaft heute jedoch nicht. Dennoch bezieht sich die folgende Darstellung von Weiterentwicklungen und Neuerungen auf die Klassiker (unter Bezug auf Olberg am angegebenen Ort, sowie Terhart 2009). Die Bildungstheoretische Didaktik führt zur Bildungsgangdidaktik (Kapitel 4.1), die Lerntheoretische Didaktik wird durch die Lehr-/Lernforschung ersetzt (Kapitel 4.2), und das Primat der Didaktik durch ein Primat der Methodik abgelöst (Kapitel 4.3).

4.1 Von der Bildungstheoretischen Didaktik zur Bildungsgangdidaktik

Wenn es darauf ankommt, Bildungsmaßnahmen zu planen und zu gestalten, darf man die *Bildungstheoretische Didaktik* als ein wenig überladen betrachten: Der umfassende, aber kaum greifbar gemachte Begriff der Bildung, die Betrachtung von Sinndimensionen oder Menschheitsthemen, von Emanzipation oder Mündigkeit erweckt oft genug den Eindruck, hier würde eine begriffliche Wesensschau betrieben, die kaum praktische Relevanz besitzt. Doch tatsächlich erweist sich das Spannungsverhältnis von Gegenwartsbedeutung und Zukunftsbedeutung als sehr produktiv für die Bildungsplanung. Denn das, was heute gelernt wird, muss auch in Zukunft von Nutzen (besser „von Bedeutung“) sein. Allerdings muss das, was gelernt wird, an das heute Bestehende, also an aktuelle Aufgabenstellungen anknüpfen. In der Diskussion um Lernen im Prozess der Arbeit beispielsweise wird dieses Spannungsverhältnis sichtbar: Wenn Arbeitstätigkeiten lernförderlich sein sollen, stellt sich die Frage, wie Arbeit gestaltet sein muss, so dass diese in der Gegenwart Handlungsprodukte herstellt und gleichzeitig auf zukünftige Aufgaben vorbereitet.

Der Bezug zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, der Bestandteil der didaktischen Analyse nach Klafki ist, wurde im Rahmen der Bildungsgangdidaktik zu Beginn des 21. Jahrhunderts aufgegriffen und neu gedeutet (vgl. Meyer 2009). So steht die Bildungsgangdidaktik in der kritischen Tradition der Bildungstheoretischen Didaktik und lässt sich als Nachfolger beschreiben – jedoch nicht als Weiterentwicklung oder Aktualisierung (vgl. Olberg 2004, S. 127 f.; Terhart 2009, S. 22).

Ausgangspunkt: Der Kollegsulversuch in Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen des Kollegsulversuchs in Nordrhein-Westfalen wurden in den 1970er Jahren berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge der Sekundarstufe II zusammengeführt. Ziel war es, die Trennung zwischen Berufsschule und gymnasialer Oberstufe zu überwinden – zusammen mit dem Anspruch, die Trennung

zwischen spezieller Bildung (also einer Berufsbildung) und der allgemeinen Bildung (also der Vorbereitung auf ein akademisches Studium) zu überwinden. Erst Ende der 1990er Jahre wurde der Kollegsulversuch für beendet erklärt.

Ausgangspunkt im Kollegsulversuch war eine starke Subjektorientierung: Als Erfolg von Lehren und Lernen wurde bewertet, ob die Bildungsgänge, die einzelne Schülerinnen und Schüler unternommen hatten, tatsächlich subjektiv von Bedeutung und für die individuelle Entwicklung förderlich waren. Begrifflich unterschieden wird hier zwischen „Bildungswegen“ und „Bildungsgängen“ (vgl. Terhart 2009, S. 22):

- *Bildungswege* sind die objektiv gültigen Angebote von Bildung, im Beispiel also Wege zum Berufsabschluss oder zum Abitur. Bildungswege werden objektiv dargestellt in Lehrplänen, Bildungsinhalten, Lehrzielen, Abschlüssen, Zulassungsvoraussetzungen und Übergängen.
- *Bildungsgänge* dagegen sind die individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die einzelne Schülerinnen und Schüler (oder allgemeiner: Teilnehmer) durchlaufen. Ein Bildungsgang ist vor allem durch subjektive Entwicklungsaufgaben geprägt. Bildungswege hingegen umfassen objektive Entwicklungsaufgaben, die von Lernenden individuell gedeutet und bearbeitet werden.

Zwischen Bildungswegen und Bildungsgängen bestehen selbstverständlich enge Zusammenhänge: Gelernt werden kann das, was gelehrt wird und was gelernt werden soll – aber nicht nur, und nicht automatisch, und wenn, dann sehr individuell bezogen auf die jeweils individuelle Entwicklung der Teilnehmer.

Die *Bildungsgangdidaktik* richtet den Blick auf die Verläufe in Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung Einzelner – ohne allerdings den didaktischen Anspruch aus den Augen zu verlieren, dass die Planung und Gestaltung von Bildungsmaßnahmen hier entscheidend Einfluss nimmt. Es geht also nicht um eine rein individualistische Sicht, die eine postmoderne Beliebigkeit zur Folge hätte. Herwig Blankertz, wie Wolfgang Klafki ebenfalls ein Schüler Erich Wenigers, leitete ab 1972 den Kollegsulversuch in Nordrhein-Westfalen, verstarb jedoch 1983 bei einem Autounfall. Einige seiner Mitarbeiter, die im Kollegsulversuch tätig waren, vor allem Meinert A. Meyer, entwickelten aus den grundlegenden Ansätzen des Kollegsulversuchs die Bildungsgangdidaktik.

Grundzüge der Bildungsgangdidaktik

Auch wenn die Bildungsgangdidaktik ebenso wie die Bildungstheoretische Didaktik stark wertorientiert ist, und damit nach Zielen und Inhalten von Lehren und Lernen fragt, grenzt sie sich doch von Klafki ab. Der Bezug zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung wird beibehalten. Die Bildungsgangdidaktik verwirft allerdings den Gedanken, Schülerinnen und Schüler sollten lernen, „epochaltypische Schlüsselprobleme“ zu bewältigen. Dies wird als Kurzschluss zwischen objektiven Anforderungen an das Lernen und subjektiven Lernerfahrungen verworfen. Teilnehmer lernen eben nicht immer genau das, was gelehrt wird. Daher sind Probleme und

Aufgabenstellungen, die objektiv, also im Bildungsweg, von Bedeutung erscheinen, nicht notwendigerweise subjektiv, also im Bildungsgang, von Bedeutung. Im Rahmen des Bildungsgangs finden Gegenwart und Zukunft zusammen in *Entwicklungsaufgaben*, die individuell in einzelnen Lebensphasen zu bewältigen sind (vgl. Olberg 2004, S. 127 f.).

Wie bereits erwähnt, richtet die Bildungsgangdidaktik nun (nachdem die Unterscheidung zwischen objektivem Bildungsweg und subjektivem Bildungsgang getroffen wurde) den Blick genau auf die Zusammenhänge zwischen Bildungsangebot und Lernprozess, die komplex, individuell und vor allem erst mittel- bis langfristig bezogen auf die Biografie der einzelnen Teilnehmer wirksam sind. Hier bieten sich nun wichtige Anknüpfungspunkte für die Bildungsplanung:

- Für den *Unterricht* ergeben sich aus der genauen Betrachtung von Entwicklungsaufgaben Hinweise zur Gestaltung von *Lernaufgaben* und von *authentischen Lernsituationen*. Hier ist immer ein zweifach doppelter Charakter zu beachten: zwischen aktuellen Anforderungen beispielsweise einer Arbeitsaufgabe und der Entwicklung von Kompetenzen für künftige Aufgaben, sowie zwischen einer objektiven, standardisierten Aufgabenstellung und subjektiver, selbst gestellter Bedeutungszuschreibung. Die Handlungsorientierung, die vielen Konzeptionen der beruflichen Bildung zugrunde liegt, ist hier ebenso betroffen wie beispielsweise die Arbeit mit individuellen Lern-Portfolios.
- Für die *curriculare Planung* von Bildungswegen bedeutet die Verbindung von vorgegebenen Bildungswegen und individuellen Bildungsgängen wichtige Impulse für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf *Karriereentwicklung* sowie die *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Hier ist die Bildungsgangdidaktik eng verwandt mit der Expertise- und Professionsforschung, die unter anderem den Aufbau spezifischer Kompetenzen in der nachschulischen, also der beruflichen und betrieblichen, Qualifizierungsphase betrachtet. Hier gilt die Grundannahme, dass entscheidende Kompetenzen, die Könnerschaft und Expertise auszeichnen, nicht allein in institutionellen Bildungskontexten, sondern nur in der beruflichen Praxis erworben werden können. Allerdings sollten institutionell organisierte berufliche Bildungsangebote darauf vorbereiten und unterstützen.
- Für die *Bildungsberatung* dagegen ist gerade die Trennung von vorgegebenen Bildungswegen und individuellen Bildungsgängen von Bedeutung. *Personalmanagement* und *Personalentwicklung* im Betrieb können ebenso wie Anbieter und Akteure der beruflichen *Weiterbildung* und der Allgemeinen *Erwachsenenbildung* davon profitieren, den gesamten Entwicklungsgang von Personen unabhängig von unterschiedlichen Bildungsangeboten mit formalen Abschlüssen zu betrachten.

Didaktische Ansätze im Rahmen der Bildungsgangdidaktik betrachten nicht nur den kurzfristigen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, sondern umfassen zudem mittel- bis langfristige Prozesse der individuellen Entwicklung und der beruflichen Sozialisation sowie des Aufbaus von Identität, von Kompetenzen und von Expertise. Sie

integrieren oder nehmen Bezug auf Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, der Biografieforschung, der Expertiseforschung, der Professionstheorie und der Berufsbildungsforschung.

Gleichzeitig steht die Bildungsgangdidaktik als „Bildungsgangforschung“ noch am Anfang. Auch wenn die Bildungsgangdidaktik stark empirisch ausgerichtet ist und über ein ausgereiftes theoretisch-begriffliches Fundament verfügt: Die Ergebnisse entstammen bisher in erster Linie qualitativer Forschung. Diese rekonstruiert individuelle Bildungsgänge (mit zum Teil bemerkenswerten Ergebnissen), entwickelt also in erster Linie deskriptive Aussagen. Doch der institutionelle Kontext wurde bislang noch nicht ausreichend betrachtet. Ebenso mangelt es noch an der Entwicklung und Überprüfung praktisch anwendbarer Modelle und Verfahren (vgl. Olberg 2004, S. 128; Terhart 2009, S. 24).

4.2 Von der Lerntheoretischen Didaktik zur Lehr-/Lernforschung

Der lehrtheoretische Ansatz hat einen mehrfachen Wechsel seiner wissenschaftstheoretischen Orientierung hinter sich: [...] Der Ansatz wird weiterhin in der Lehrbuchliteratur und natürlich in den Studienseminaren der Zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat) behandelt. Die Identifikation einer größeren Wissenschaftlergruppe, die diesen Ansatz gegenwärtig bewusst vertritt und weiterentwickelt, ist m.E. jedoch nicht möglich [...]. [...] rein sachlich gesehen, hat heute die empirische Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtswissenschaft das Erbe der „Berliner Schule“ angetreten.

(Terhart 2009, S. 18 f.)

Während im Rahmen der Bildungswissenschaft die Forschungstradition der Lerntheoretischen Didaktik kaum weiterverfolgt wird, sind die Grundkonzepte des Berliner Modells für die Organisation von Lehr-/Lernprozessen zum Allgemeingut geworden. Stattdessen führt die empirische Lehr-/Lernforschung im Rahmen der Pädagogischen Psychologie die Grundlinien der Lerntheoretischen Didaktik fort. Zugleich werden dort, also im Rahmen der Pädagogischen Psychologie, auch die Erkenntnisse des Instruktionsdesigns rezipiert (vgl. Olberg 2004, S. 129).

Empirische Grundlegung didaktischer Aussagen

Diese Hinwendung zu Erkenntnissen aus der Pädagogischen Psychologie und zu den Modellen des Instruktionsdesigns stellt in Aussicht, didaktische Forschung in Deutschland aufzuwerten. Zum einen gelingt ein Anschluss an die internationale Forschung und eine Begründung der Aussagen durch empirisch belastbare Erkenntnisse (vgl. ebd. S. 120). Zum andern verspricht das Fundament der empirischen Lehr-/Lernforschung eine praktische Handlungsanleitung sowie einen gemeinsamen Bezug über Fach-, Bereichs- und Stufendidaktiken hinweg.

Zur Veranschaulichung und zur Legitimation des empirischen Zugangs zu Fragen der Didaktik ziehen Niegemann et al. (2008, S. 19) einen Vergleich zur Medizin als Wissenschaft. Dabei wird der Bildungswissenschaft, spezieller der Didaktik, die Rolle der Medizin zugeschrieben. Sowohl Didaktik als auch Medizin sind Handlungswissenschaften – hier die Aufgabe zu lehren, dort die Aufgabe zu heilen. Gemeinsam ist beiden akademischen Disziplinen der Rückgriff auf Erkenntnisse der Grundlagenwissenschaften, um begründetes und zielführendes Handeln in der Praxis zu ermöglichen. Die Grundlagenwissenschaften für Pädagogen sind, so die Überlegung, die Psychologie und die Soziologie, wie für die Mediziner die Biologie, die Chemie oder die Physik.

Um in der Praxis des Lehrens und Lernens „richtig“ zu handeln, ist es notwendig, auf empirische Befunde zurückzugreifen. Eine bloße Behauptung, ein Ablauf des Lernprozesses oder die Gestaltung einer Informationsgrafik sei „gut so“, reicht aus empirischer Perspektive nicht aus. Es lassen sich zwei Arten empirischer Forschungsergebnisse bestimmen, die Handeln in didaktischen Arbeitsfeldern leiten sollten (vgl. ebd.):

1. *Psychologische Laborforschung*: Dies umfasst Erkenntnisse aus der Pädagogischen Psychologie, die zum Teil im psychologischen Experiment gewonnen wurden. Beispielsweise lässt sich das Lernergebnis beim Lernen von Begriffen durch Anzahl, Art und Zusammenstellung von Beispielen beeinflussen und optimieren.
2. *Empirisch-pädagogische Feldforschung*: Im Gegensatz zum psychologischen Experiment betrachten entsprechende Forschungsdesigns die Wirksamkeit komplexer didaktisch-methodischer Ansätze in der Praxis. So wären beispielsweise Lehr-/Lernsituationen, in denen die „Goal-Based Scenarios“ zum Einsatz kommen, auf ihre Wirkung hin zu überprüfen.

Nochmals zur Erläuterung in Analogie zur Medizin: Im ersten Fall mag man am biologischen Experiment in der Petrischale erkennen, was ein chemischer Stoff mit einem Krankheitserreger macht; und daraus ableiten, diesen chemischen Stoff als Wirkstoff in einem Medikament zu verwenden. Im zweiten Fall wird man überprüfen, ob die Gabe dieses Wirkstoffs bei einem bestimmten Krankheitsbild tatsächlich im klinischen Versuch zur Heilung führt, im Vergleich zu Placebos oder bisherigen Medikamenten.

Differenzen zwischen Didaktik und Lehr-/Lernforschung

Allerdings bedeutet die Fortführung allgemeindidaktischer Theoriebildung und Forschung durch die Pädagogische Psychologie und die Kognitionswissenschaft einen Bruch. Lehr-/Lernforschung und Didaktik teilen sich zwar einen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand (Unterricht, Lernen) – Erkenntnisinteresse und Forschungsmethoden sind jedoch sehr unterschiedlich:

So gesehen haben Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung zwar einen gemeinsamen Gegenstandsbereich: Lehren und Lernen in all seinen Erscheinungsformen und Bestandteilen. Allgemeine Didaktik ist demgegenüber jedoch einerseits weiter

gefasst, da sie den Bereich der Normativität mit in ihren Fragehorizont aufnimmt. Damit ist die Frage berührt, an welchem Menschenbild, an welchem Persönlichkeitsideal, an welchen als gelungen erachteten Bildungsverläufen sollen sich konkrete Bildungsprozesse orientieren, und wie ist überhaupt das Lernen der nachwachsenden Generation auf gesellschaftliche Aufgaben- und Problemstellungen bezogen. Solche weitgespannten, normativ durchwirkten Rahmenhorizonte werden in der empirischen Lehr-Lern-Forschung nicht erörtert; sie ist demgegenüber enger angelegt, worin ihre Stärke und Schwäche zugleich liegt. (Terhart 2005, S. 102)

Kennzeichen der Allgemeindidaktik ist hier die Ausrichtung auf normative Fragen, also auch Fragen nach den Zielen, Zwecken, Interessen und nach Legitimation. Kennzeichen der Lehr-/Lernforschung ist die Beschränkung auf das operative Feld, auf möglichst genau bestimmbare Zusammenhänge von Ursache und Wirkung sowie von Mittel und Zweck. Terhart (ebd.) kennzeichnet das komplizierte Verwandtschaftsverhältnis der „ungleichen Schwestern“ insbesondere auch durch das erkenntnisleitende Interesse: Während die Lehr-/Lernforschung in erster Linie Forschung ist (eben im Sinne einer Grundlagenforschung), ist die Allgemeine Didaktik eine auf die Ausbildung von Lehrkräften ausgerichtete akademische Disziplin. Letztere hat – gegenüber einer Psychologie, die sich als Naturwissenschaft versteht – einen wesentlichen breiteren politischen, gesellschaftlichen und anthropologischen Kontext als Basis. Daraus folgen unter anderem die folgenden Anforderungen an die Didaktik, die Lehr-/Lernforschung nicht erfüllen kann und will:

- *Bildung:* Didaktische Überlegungen gehen von einem weiten Lernbegriff aus, der über rein kognitive Elemente hinaus Emotion, Ästhetik, Soziale Welt und normative Orientierungen berücksichtigt. Dies geschieht im Rahmen der Diskussion um Legitimation und Möglichkeit, Lernen institutionell zu organisieren. Das bedeutet: Didaktik will es nicht einfach jedem selbst überlassen (damit dem Zufall oder der Herkunft), was er oder sie lernt. Nun berücksichtigt die Pädagogische Psychologie selbstverständlich ebenfalls Emotionen, Motivation, Interessen oder den institutionellen Kontext. Dies geschieht aber nur im Hinblick auf die Kognition als leitendes Ziel, das heißt: Emotionen, Interesse, Werte und Kontext werden nicht in ihrem Eigenwert wahrgenommen, sondern nur als hinderliche und förderliche Faktoren im Hinblick auf kognitive Ziele des Lernens (vgl. ebd., S. 97).
- *Ausbildung von Lehrkräften:* Für die Didaktik steht die Ausbildung von Lehrkräften im Vordergrund. Hier gilt es, individuelle Handlungsfähigkeit herzustellen und Expertise zu entwickeln. Dies schließt eine sehr persönliche und personenbezogene Form der Ausbildung mit ein, im Sinne einer individuellen Professionalisierung. Dies umfasst aber auch die Auseinandersetzung mit institutionellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, im Sinne einer Professionalität. Auch die Pädagogische Psychologie betrachtet die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften (beispielsweise in Forschungen zu subjektiven Theorien von Lehrkräften). Sie ist allerdings immer stärker an allgemeingültigen Aussagen interessiert, im Sinne empirischer Forschung, nicht so sehr an der Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 101 f.).

- *Ziele und Inhalte*: Didaktische Betrachtungen gehen von den Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens aus, und beschränken sich nicht nur auf Fragen der Vermittlung. Inhaltsneutrale Aussagen erscheinen ihr nicht möglich. Didaktisch-methodische Gestaltung zielt nicht nur auf ein Arrangieren von Inhalten zum Zwecke des Lernens ab, da sinnvolle methodische Überlegungen erst möglich sind, wenn Inhalte durchdrungen sind. Selbstverständlich geht auch die empirische Lehr-/Lernforschung nicht davon aus, dass inhaltsneutrale Aussagen über das Lernen möglich sind. Die Darstellung und vor allem die Rezeption von Forschungsergebnissen rückt aber immer noch Lernerfolge und deren Ursachen in den Vordergrund, unabhängig davon, was denn eigentlich gelernt wurde (vgl. ebd., S. 104 f.).

Kurz zusammengefasst: Erstens, für die Allgemeine Didaktik geht es um Bildung, nicht nur um Lernen. Zweitens, es geht darum, Lehrkräfte auszubilden, nicht nur zu (er)forschen. Drittens, es geht um Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens, nicht um inhaltsneutrale Aussagen und Verfahren.

4.3 Das Primat der Methodik

Didaktik ist Wissenschaft und Praxis des Lehrens und Lernens. Sie ist damit die Berufs- und Handlungswissenschaft aller Lehrkräfte und Bildungsplaner – und zugleich ein Markt der Theorien, Modelle und Konzepte. Die bisher vorgestellten didaktischen Richtungen verstehen sich als umfassende Theorien und Forschungsprogramme, die nicht nur eine lange Tradition und eine gute Verankerung in der akademischen Forschung haben, sondern auch über eine gewisse Zeit prägend waren für die Ausbildung des pädagogischen Personals. Nun existiert auf dem Markt der Theorieangebote aber immer eine Vielzahl unterschiedlicher Didaktiken. Diese stellen nicht immer, aber doch häufig, den Anspruch der Wissenschaftlichkeit zurück, und zwar zugunsten der Tauglichkeit für die Praxis sowie einer Überlegenheit im Hinblick auf Lernergebnisse oder normative Vorstellungen vom „guten Unterricht“.

Neuere didaktische Ansätze

Einige dieser Didaktiken können, wie die *Konstruktivistische Didaktik*, durchaus auf eine Verankerung in der bildungswissenschaftlichen Forschung und Lehre verweisen. Andere, wie die *Neurodidaktik*, beziehen sich auf neueste Erkenntnisse der (neuro-)psychologischen Forschung. Wiederum andere Entwicklungen, wie die Diskussion um *Neue Lernkulturen* und *Informelles Lernen*, sind eher der Entwicklung in der Praxis der Bildungsarbeit verpflichtet, und versuchen diese zu verstehen und aufzuklären. Mit diesen Stichworten sind drei neuere Entwicklungen in der Didaktik umrissen, die in den letzten Jahren die Diskussion um die Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten geprägt haben.

- Die *Konstruktivistische Didaktik* tritt als umfassendes Theorie- und Forschungsprogramm an, das auf bestimmten erkenntnistheoretischen Grundlagen

(letztlich also philosophischen Überlegungen) aufbaut. Dieser erkenntnistheoretische Konstruktivismus geht (vereinfacht gesagt) davon aus, dass der Mensch sich seine Welt jeweils individuell und mental selbst konstruiert. Kommunikation, Wissensvermittlung, Lehren seien demnach im herkömmlichen Sinne nicht möglich. Um aber überhaupt die Möglichkeit des Lernens zu begründen, wird die radikale erkenntnistheoretische Position des Konstruktivismus zugunsten einer gemäßigten aufgegeben. Lernen ist demnach Erfinden, Entdecken und Enttarnen von Wirklichkeit, und als solches in Lehr-/Lernkontexten gestaltbar. Sowohl Ewald Terhart (2005, S. 20 f.) als auch Hans-Joachim von Olberg (2004, S. 123 ff.) beschreiben die konstruktivistische Didaktik als Neuanfang. Unter den Bildungswissenschaftlern, die das selbst uneinheitliche erkenntnistheoretische Programm des Konstruktivismus für die Didaktik nutzbar gemacht haben, werden vor allem Edmund Kösel, Kersten Reich und Horst Siebert genannt. Zudem werden mit Heinz Mandl und Gabi Reinmann zwei Vertreter der Pädagogischen Psychologie genannt.

- Die *Neurodidaktik* dagegen tritt als Praxisanleitung an, die sich auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse speziell der modernen Gehirnforschung stützt. Erkenntnisse aus dem neuropsychologischen Labor mit Messungen zur Hirnaktivität mittels Elektroenzephalografie (besser bekannt als EEG) oder mittels Tomografie des Gehirns werden in einfache Regeln für Situationen des Lehren und Lernens transformiert. Kennzeichnend für die Neurodidaktik ist dabei ein besonderes Nutzenversprechen. Das heißt: Die Befolgung der neuropsychologisch begründeten Regeln beim Lehren und Lernen verspricht einen besonderen Lernerfolg, bis hin zu einer Art Befreiung bisher nicht genutzter Kapazitäten im Denken, Lernen und Behalten (vgl. Terhart 2009, S. 25 ff.).
- Die Diskussion um *Neue Lernkulturen* und *Informelles Lernen* setzt an Phänomenen der Praxis an. Diese werden in ihrer Funktion beschrieben und analysiert – mit dem Ziel, diesen Phänomenen einen Wert beizumessen, der bislang von der Didaktik vernachlässigt wurde. Die Diskussion um *Neue Lernkulturen* konzentriert sich hier auf Prozesse des Lehrens und Lernens in und vor allem zwischen Institutionen. Betont wird, dass Lernen oft genau dort stattfindet, wo kein Unterricht ist. Diesem Umstand müssen sich Institutionen der Bildung anpassen. Dies wird vor allem durch Kooperationen erreicht, auch mit Institutionen, die nicht (wie Schulen oder Volkshochschule) im Kern Bildungseinrichtungen sind – das sind Einrichtungen der Jugendarbeit, Bibliotheken, Beratungsstellen, Vereine, Unternehmen. Dass Lernen oft genau dort stattfindet, wo kein Unterricht ist, ist auch Ausgangspunkt der Diskussion um *Informelles Lernen*. Hier wird allerdings weniger der institutionelle Rahmen thematisiert, als vielmehr gesamtgesellschaftliche Veränderung, vor allem die verbreitete Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken, oder das beiläufige Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. ebd., S. 28-31).

Primat der Methodik

Bei allen Differenzen zwischen den genannten Entwicklungen lassen sich auch Gemeinsamkeiten feststellen. Ein zentrales, verbindendes Element ist eine reformerische Ausrichtung: Die genannten Ansätze stellen sich gegen eine bestehende, vorherrschende Theorie und Praxis. Gemeinsam ist ihnen als Grundhaltung ein *anti-institutioneller Impetus*. Das heißt: Traditionelle Formen von Unterricht sind (entsprechend der jeweiligen Argumentation) deshalb ungenügend, weil der institutionelle Rahmen von Schulen, Hochschulen und anderen Bildungsträgern besseres Lehren und Lernen verhindert (vgl. ebd., S. 28 und passim).

Dieser *Grundhaltung* schließen sich dann spezifische *Begründungsmuster* im didaktisch-methodischen Handeln an. So teilen drei der genannten Ansätze eine Betonung von – wenn nicht gar eine Einengung auf – methodische Fragen von Unterricht. Es werden in erster Linie Lehr-/Lernmethoden betrachtet und beworben, ob nun als „gemeinsame Wissenskonstruktion“ bei der *Konstruktivistischen Didaktik*, ob nun „Ganzheitlichkeit“ bei der *Neurodidaktik*, oder „Selbststeuerung“ im Rahmen der *Neuen Lernkulturen* und des *Informellen Lernens*: Es entsteht ein „Primat der Methodik“. Dabei rücken alle drei Ansätze die Eigentätigkeit der Lernenden ins Zentrum, mit jeweils unterschiedlichen Begründungen und zum Teil Schlussfolgerungen. Darin eingeschlossen wird, dass sich Rollenerwartungen zwischen Lehrenden und Lernenden neu auszurichten haben, und auch Lernergebnisse ebenso wie die Leistungsbeurteilung neu zu gestalten sind.

Nun steht die Eigentätigkeit der Lernenden auch im Rahmen bisheriger Positionen der Didaktik im Zentrum der Aufmerksamkeit, bis hin zur Legitimation von Unterricht durch allgemeine Bildungsziele wie Mündigkeit und Emanzipation. Die drei genannten reformerischen Ansätze jedoch *vermeiden die Auseinandersetzung mit Zielen und Inhalten*. Im Gegensatz dazu betonen traditionelle Positionen der Didaktik immer auch die Notwendigkeit, sich mit Zielen und Inhalten (der Zieldimension) zu befassen – neben und vor allem vor der Betrachtung von Methoden und Medien (der Wegdimension). Erstens kann es eine reine Methodik des Lehrens und Lernens unabhängig von fachlichen, also disziplinspezifischen Erfordernissen nicht geben, denn keine Lehr-/Lernmethode eignet sich für alle Inhalte und Bereiche. Zweitens gilt es aus der Perspektive der Didaktik immer, nach der Legitimation von Zielen und Inhalten zu fragen, ausgehend von einer Theorie der Bildung.

5 Zusammenfassung

Aus der Perspektive der Bildungsplanung ist die Beschäftigung mit Didaktischen Modellen nicht nur unter Umständen überraschend, sie bietet im Kern auch lohnende Erkenntnisse: Ausgehend vom Primat der Didaktik wird deutlich, dass die Frage nach den Zielen und Inhalten in Lehr-/Lernprozessen nicht den didaktischen Fragen der Vermittlung im Unterricht einfach vorausgeht, sondern den wesentlichen Kern der didaktischen Überlegungen ausmacht. Es wird jedoch auch deutlich, dass das Primat der Didaktik – oder anders formuliert: eine bildungstheoretische Grundlegung der Bildungsplanung – nicht unbestritten ist, und im pädagogischen Alltag hin und wieder durch eine Fokussierung auf Kulturen des Lehrens und Methoden des Lernens vernachlässigt wird.

Im zweiten Teil des Beitrags wurde die Didaktik als Berufs- und Handlungswissenschaft für Lehrkräfte beschrieben. Einerseits ist die Didaktik also den unterschiedlichen pädagogischen Anwendungsbereichen verpflichtet, andererseits der Wissenschaft, die durch Disziplinen organisiert ist. Daraus ergeben sich zwei Folgen, erstens eine immanente Normativität didaktischer Theorien und Modelle, zweitens die Frage der fachlichen Verortung des akademischen Zugangs zur Lehrtätigkeit:

- Didaktische Modelle vermitteln zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem alltagspraktischen Handeln von Lehrkräften (einschließlich der Bildungsplanenden). Sie haben eine orientierende Funktion, das heißt: Sie leiten Handeln an und begründen Entscheidungen. Dabei steht außer Zweifel, dass Modelle selbst immer zu einem bestimmten Zweck entworfen sind, daher nur Ausschnitte der Wirklichkeit abbilden und damit mehr bewirken als nur Schwerpunkte zu setzen. Vielmehr sind Modelle bestimmten Vorstellungen, Idealen und Prinzipien verpflichtet. Damit ist die Wahl eines bestimmten Modells bereits eine normative Entscheidung für bestimmte Ziele.
- Die Allgemeine Didaktik als Teildisziplin der Bildungswissenschaft erhebt den Anspruch, umfassend und universell verschiedene Erkenntnisse und Forschungsgebiete zur Praxis des Lehrens und Lernens zu integrieren. Die Fachdidaktiken hingegen müssen sich gegenüber der Allgemeinen Didaktik und der zugehörigen Fachwissenschaft positionieren. Dabei ist festzustellen, dass in jüngerer Zeit die Allgemeine Didaktik ihre Mitte verliert. So finden sich vielfältige Aktivitäten der Bildungsforschung in benachbarten Disziplinen, unter anderem in den Fachdidaktiken – eine Integration jedoch, die insbesondere kritisches Potenzial entfalten könnte, findet sich selten.

Die Beschäftigung mit den großen, klassischen Theorielinien lässt einige Dinge systematisch und begrifflich präzise erkennen, die längst zur Selbstverständlichkeit für didaktische Überlegungen geworden sind. Für die Bildungsplanung bietet die Beschäftigung mit der bildungstheoretischen Didaktik so unter anderem Konzepte, Verfahren und Argumente für zentrale Anliegen der Bildungsplanung:

- Die grundlegende Unterscheidung zwischen dem materialen Bildungsinhalt und dem formalen Bildungsgehalt, sowie die dialektische Verbindung im Begriff der „kategorialen Bildung“ nach Klafki ermöglicht nicht nur die Unterscheidung von Zielen und Inhalten in Bildungsprozessen, sondern auch die Klärung der Beziehung zwischen diesen beiden Polen: Beide sind stets aufeinander verwiesen – man braucht geeignete Inhalte, um Bildungsziele zu verfolgen (dies gilt auch für Kompetenzen), und Inhalte ohne Ziele führen kaum zur Handlungsfähigkeit.
- Die Frage nach dem Elementaren bildet im Rahmen der Bildungstheoretischen Didaktik die Gegenbewegung zur Anhäufung von Lernstoff in Bildungsplänen. Sicherlich sind die Ideen zur Bestimmung des Elementaren bei Klafki sehr abstrakt gehalten. Sie bieten dennoch einen guten Ausgangspunkt für ein systematisches Nachdenken über das Problem der didaktischen Reduktion – das als Anliegen der Bildungsplanung zu verstehen ist.
- In der Didaktischen Analyse verweist Klafki zudem auf die zeitliche Dimension, die jedem Lehr-/Lernprozess zugrunde liegt: Die Gegenwart des Lernens ist auf die Zukunft der Anwendung des Gelernten verwiesen. Dieser (pädagogische) Gedanke ist nicht neu bei Klafki, wird aber im Zuge des Wandels zur Wissensgesellschaft aktualisiert: Bildung lässt sich nicht mehr vornehmlich rückwärtsgerichtet als Weitergabe des etablierten Wissens von der älteren Generation zur jüngeren betrachten, sondern muss die (ungewisse) Zukunft der jüngeren Generation antizipieren.
- Damit verbunden ist eine subjektive Orientierung der Bildungsplanung, an den Interessen und Bedarfen der einzelnen Adressaten. Dies führt zunächst zur Forderung nach Emanzipation und Mündigkeit, beispielhaft in der Kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki oder im Hamburger Modell nach Schulz. Eine wesentliche Weiterführung dieser Ansätze bietet die Bildungsgangdidaktik.

Der Ansatz der Lerntheoretischen Didaktik und die nachfolgende Entwicklung in Richtung der Lehr-/Lernforschung – einschließlich der Verbindung mit den Forschungen zum Instructional Design im anglo-amerikanischen Raum – macht auf die Wechselwirkung der vielfältigen Faktoren aufmerksam, die didaktische Situationen kennzeichnen.

- Die Prämisse der Interdependenz aller Faktoren (Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien sowie anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen) steht in Opposition zum Primat der Didaktik. Damit wird auf die Relevanz verschiedener Elemente in Lehr-/Lernprozessen hingewiesen, die zusätzlich zu den bildungsplanerischen Entscheidungen didaktische Situationen prägen: Die Voraussetzung der Adressaten, aber auch die Entscheidung für die Organisation des Lehr-/Lernprozesses durch Lehr-/Lernmethoden. Ziele können nur erreicht werden und Inhalte können nur vermittelt werden, wenn geeignete Mittel und Wege zur Verfügung stehen. Gleichzeitig prägen und formen Mittel und Wege die Ziele und Inhalte, da Lernen eben nicht nur vom Endpunkt her zu betrachten ist, sondern immer einen individuellen Entwicklungsprozess mit einschließt.

- Davon ausgehend ist es nur konsequent, die Eignung von Mitteln und Wegen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Die empirische Lehr-/Lernforschung kann Erkenntnisse zu einzelnen Zusammenhängen zwischen den vielfältigen Elementen in Lehr-/Lernprozessen bieten. Ein empirischer Zugang ist dabei stets analytisch, das heißt beschränkt auf einzelne wenige Faktoren und deren Beziehungen untereinander. In der Rezeption der Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung für die Didaktik sollte das Verhältnis zwischen der Komplexität des Ganzen und den empirisch fundierten Aussagen über Einzelteile nicht vergessen werden. Gleichwohl ist die Berücksichtigung der analytisch gewonnenen Erkenntnisse notwendig, damit pädagogische Intentionen überhaupt operativ wirksam werden und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden können.

Zuletzt bleibt das kurze Fazit zu bedenken, dass aus der Betrachtung aktueller, reformerisch angelegter Strömungen in der Didaktik gezogen werden kann – beispielhaft für die Konstruktivistische Didaktik, die Neurodidaktik sowie die Bemühungen um neue Lernkulturen und Informelles Lernen. Als gemeinsames Kennzeichen lässt sich eine gewisse Distanz zu bildungsplanerischen Fragen nach den Zielen und Inhalten beschreiben. Dabei ist jedoch (entsprechend der angesprochenen Interdependenz aller Faktoren und der impliziten Ausrichtung an didaktischen Prinzipien) mit der Entscheidung für diese Zugänge zu Lehr-/Lernprozessen immer auch eine implizite Entscheidung für Ziele und Inhalte verbunden, im Sinne eines „heimlichen“ Lehrplans. Wer sich beispielsweise von der Neurodidaktik effiziente Lernprozesse verspricht, macht Effizienz selbst zum Bildungsideal.

Quellen

Zitierte Literatur

- Blankertz, Herwig (1969):** Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Heimann, Paul/Otto, Gunther/Schulz, Wolfgang (1965):** Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. (2008):** Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 747-778.
- Klafki, Wolfgang (1958):** Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, 50 (10), S. 450-471.
- Klafki, Wolfgang (1970):** Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 55-92.

- Knecht-von Martial, Ingbert (1986):** Theorie allgemeindidaktischer Modelle. Köln/Wien: Böhlau-Verlag.
- Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (2014):** Grundwissen Didaktik. 6., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt.
- Meyer, Meinert A. (2009):** Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsforschung. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9 | 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-137.
- Niegemann, Helmut M./Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Hupfer, Matthias/Zobel, Annett (2008):** Kompendium multimediales Lernen. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Olberg, Hans-Joachim von (2004):** Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (1), S. 119-131.
- Peterßen, Wilhelm H. (1996):** Lehrbuch allgemeine Didaktik. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ehrenwirth.
- Riedl, Alfred (2010):** Grundlagen der Didaktik. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Steiner.
- Seel, Norbert M (1999):** Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. In: Unterrichtswissenschaft, 27 (1), S. 2-11.
- Terhart, Ewald (2005):** Fremde Schwestern – zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Stadtfeld, Peter (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 96-114.
- Terhart, Ewald (2009):** Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9 | 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-34.
- Weniger, Erich (1951):** Didaktik als Bildungslehre: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes. Band 1. Weinheim: Beltz

Weiterführende Literatur

- Baumgartner, Peter (2011):** Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gruschka, Andreas (2011):** Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. Münster/ Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014):** Didaktische Modelle. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.) (2009):** Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9 | 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“- Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

DIDAGMA-Glossar

<http://glossar.didagma.de> (Abruf: 27.06.2015).

Das online frei verfügbare Glossar des Zentrums für Lehrerbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern erläutert Begriffe der Didaktik: mit Kurzdefinition, sowie in einer Langfassung mit Literaturverweisen und weiterführenden Links.

Kapitel: Didaktische Problemfaltung in der Geschichte

http://www.utb-shop.de/downloads/dl/file/id/937/didaktische_problemfaltung.pdf (Abruf: 27.06.2015).

Das Kapitel „Didaktische Problemfaltung in der Geschichte“ aus der 3. Auflage des Standardwerks „Grundwissen Didaktik“ von Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens und Jutta Standop ist in den neueren Auflagen nicht mehr enthalten, steht aber online frei als PDF zur Verfügung.