

Kron | Jürgens | Standop

Grundwissen Didaktik

7. Auflage

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Friedrich W. Kron · Eiko Jürgens
Jutta Standop

Grundwissen Didaktik

7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage
Mit 41 Abbildungen und 18 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München

Dr. phil. *Friedrich W. Kron* (1933–2016) war Universitätsprofessor (em.) für Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Prof. Dr. *Eiko Jürgens*, Dipl.-Päd. und Lehrer, lehrt an der Universität Bielefeld im Bereich Theorie der Schule und des Unterrichts.

Prof.in Dr. *Jutta Standop*, Lehrerin, lehrt am Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL) der Universität Bonn mit den Schwerpunkten Allgemeine Didaktik und Schul-pädagogik.

Von der 1. bis 5. Auflage war Herr Professor Kron Alleinautor, ab der 6. Auflage sind Herr Professor Jürgens und Frau Professorin Standop Mitautor:innen.

Außerdem von den Autor:innen im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

Kron, F.W., Jürgens, E., Standop, J.: Grundwissen Pädagogik
(8. Aufl. 2013; ISBN: 978-3-8252-8550-0)

Kron, F.W., Sofos, A.: Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen
(1. Aufl. 2003; ISBN: 978-3-8252-2404-2)

Kron, F.W.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen
(1. Aufl. 1999, ISBN: 978-3-8385-8178-1)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

UTB-Band-Nr.: 8073

ISBN 978-3-8252-8802-0 (Print)

ISBN 978-3-8385-8802-5 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-8463-8802-0 (EPUB)

7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

© 2024 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG einschließlich Einspeisung/Nutzung von KI-Systemen ausdrücklich vor.

Printed in EU

Einbandgestaltung: siegel konzeption | gestaltung, Stuttgart
Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort zur 7. Auflage	9
Vorwort zur 1. Auflage	10
Hinweise zur Arbeit mit diesem Buch	13

1 Erste Begegnungen mit der Didaktik als Gegenstandsfeld in der Lehrer:innenausbildung	14
1.1 Das Gegenstandsfeld als Studien- und Ausbildungsinhalt	14
1.2 Die Fach- und Wissenschaftssprache	18
1.3 Die Rolle der Didaktik in der „zweiten Phase“ der Lehrer:innenbildung	18
1.4 Didaktik als wissenschaftliche Disziplin	20
1.4.1 Didaktik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft	20
1.4.2 Das Fach und seine Nachbardisziplinen	22
1.5 Die Stellung der Didaktik im Bildungssystem	24
1.5.1 Konkretisierungsfelder der Didaktik	25
1.5.2 Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik	30
1.5.3 Das Verhältnis von Didaktik und Methodik	32
1.6 Zur Wort- und Begriffsbedeutung	34
2 Didaktik als wissenschaftliche Disziplin	37
2.1 Klassische Bestimmungen	37
2.1.1 Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen	38
2.1.2 Didaktik als Theorie und Wissenschaft vom Unterricht	39
2.1.3 Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte	40
2.1.4 Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen	41
2.1.5 Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien	42
2.2 Didaktik als schulkulturelle Vermittlungswissenschaft	43
2.2.1 Didaktik als Enkulturationswissenschaft	43
2.2.2 Enkulturation als Grundbegriff	44
2.2.3 Vier Betrachtungsebenen didaktischer Phänomene	47
2.3 Wissenschaftliche Grundlegungen	54
2.3.1 Wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Rahmen	54
2.3.2 Begriff und Funktion didaktischer Theorien	55

2.3.3	Der Zusammenhang von Theorien, Modellen und Konzepten	58
2.3.4	Erkenntnis- und handlungsleitende Interessen	61
2.3.5	Das interpretative Paradigma als Basis einer neuen Didaktik	65
2.4	Didaktik und ihre Gegenstandstheorien: ein Überblick	66
3	Lerntheorien und -modelle im Kontext von Lehren und Lernen	73
3.1	Lernen und Lehren aus der Sicht des Sozialbehaviorismus:	
	B.F. Skinner	73
3.1.1	Die Einflussfaktoren der Umwelt	74
3.1.2	Verstärkung als grundlegender Steuerungsmechanismus	76
3.1.3	Selbstverstärkung als Zusatzannahme	78
3.1.4	Das programmierte Lehren und Lernen	79
3.2	Die Theorie vom Lernen am Modell: Bandura	81
3.2.1	Zur begrifflichen Klärung	81
3.2.2	Einstellungen und Wertorientierungen	82
3.2.3	Das Selbstkonzept im eigenen Erleben	83
3.2.4	Individuelle und Umweltbedingungen des Lernens am Modell	84
3.3	Die strukturgenetische Lerntheorie und die Konsequenzen für das Lehren: Aebli und Piaget	86
3.3.1	Der Zusammenhang von Lernen und Entwicklung: Aebli	86
3.3.2	Der Zusammenhang von Handeln und Denken: Dewey	93
3.3.3	Die Entwicklung von Handlungskonzepten: Dewey	95
3.3.4	Die zentrale Funktion der Operationen: Piaget	97
3.3.5	Der Zusammenhang von Struktur und Funktion als Genese: Piaget	98
3.4	Die konstruktivistische Betrachtung von Lehren und Lernen: Kelly	100
3.4.1	Der Ansatz des psychologischen Konstruktivismus	101
3.4.2	Die Bedeutung psychischer Konstrukte	102
3.4.3	Der Mensch als Konstrukteur von Wirklichkeit	103
3.4.4	Der Königsweg des Lernens: Forschen und Erkennen	104
3.4.5	Schlussfolgerungen für die Praxis	106
3.5	Neurobiologische Erkenntnisse zum Lernen und Schlussfolgerungen für das Lehren	107
3.5.1	Die Bedeutung der Wahrnehmung	108
3.5.2	Die Funktionen des Gedächtnisses	111
3.5.3	Die Theorie der kognitiven Belastung von Sweller et al.	115
4	Theorien, Modelle und Konzepte von Unterricht	118
4.1	Bildung als Leitbegriff: Klafki	118
4.1.1	Die Grundlegung: Die Theorie der kategorialen Bildung	118
4.1.2	Modelle zur didaktischen Analyse von Unterricht sowie Unterrichtskonzepte	124

4.1.3 Die Weiterführung: Der kritisch-konstruktive Theorieentwurf	127
4.1.4 Das Konzept zur Unterrichtsvorbereitung	133
4.1.5 Bildung für die Zukunft	135
4.2 Lernen als Leitbegriff	137
4.2.1 Das lerntheoretische oder „Berliner Modell“ zur Analyse und Planung von Unterricht: Heimann	138
4.2.2 Die Grundlegung: Der lehrtheoretisch-kritische Entwurf: Schulz	141
4.2.3 Die Weiterführung: Das „Hamburger Modell“ zur Planung von Unterricht: Schulz	145
4.2.4 Die lernzielorientierte Modellbildung: Chr. und B. Möller	149
4.2.5 Der lernorganisatorische Entwurf mit emanzipatorischer Zielstellung: Bönsch	154
4.3 Interaktion als Leitbegriff	158
4.3.1 Begriff und Bedeutung von Interaktion und Handeln	159
4.3.2 Begriff und Bedeutung von Kommunikation	162
4.3.3 Unterricht als Interaktion: Biermann	166
4.3.4 Die Betonung der Beziehungsebene im Unterricht: Bosch, Buschmann und Fischer	167
4.3.5 Unterricht als Kommunikationsprozess: Popp und Rumpf	169
4.3.6 Der handlungs- und situationsbezogene Ansatz: Flechsig und Haller	171
4.3.7 Der kritisch-kommunikative Modellentwurf: Winkel	175
4.3.8 Handlungsorientierte Didaktiken	179
4.4 System als Leitbegriff	180
4.4.1 Zum Begriffsverständnis	180
4.4.2 Der kybernetische Theorie- und Modellentwurf: v. Cube	184
4.4.3 Der systemrationale Ansatz: König und Riedel	188
4.4.4 Die strukturtheoretische Erfassung von Lehr- und Lernprozessen: Peterßen	192
4.4.5 Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive: Scheunpflug	193
4.5 Konstruktion als Leitbegriff	196
4.5.1 Zum Begriffsverständnis	196
4.5.2 Der systemisch-konstruktivistische Ansatz: Reich	198
4.6 Instruktion und Konstruktion als Leitbegriffe: Der schüler:innenaktive Unterricht	200
4.6.1 Heuristik des schüler:innenaktiven Unterrichts	202
4.6.2 Aktivitätsparadigma als Leitfaden	204
4.7 Integration als Leitbegriff	205
4.7.1 Herstellung von Gemeinsamkeit	205
4.7.2 Die entwicklungslogische Didaktik: Feuser	207

5 Curriculum und aktive Curriculumarbeit	212
5.1 Grundlegungen	212
5.1.1 Zum aktuellen Diskussionsstand: Die Wiederentdeckung des Curriculums	212
5.1.2 Zur Curriculum- und Lehrplantradition	214
5.1.3 Zur internationalen Curriculumdiskussion	217
5.1.4 Strukturelemente eines Curriculums	220
5.2 Curriculumkonzeptionen	221
5.2.1 Die bildungstheoretische Curriculumkonzeption	221
5.2.2 Die lerntheoretische Curriculumposition	224
5.2.3 Die pragmatische Auffassung von Curriculum	227
5.3 Formen eines Curriculums	229
5.3.1 Das formelle Curriculum	230
5.3.2 Das schulbezogene Curriculum	230
5.3.3 Das klassenbezogene Curriculum	230
5.3.4 Handlungsorientierte Curricula	231
5.3.5 Vom Lehrplan zum Curriculum	232
5.4 Curriculumkonzepte von Lehrer:innen	233
5.4.1 Das interpretationsfeste Konzept	234
5.4.2 Das interpretationsoffene Konzept	234
5.4.3 Das interpretative Curriculumkonzept	235
5.5 Der curriculare Transformationsprozess der Lehrer:innen	235
6 Mediendidaktische Grundlegungen	238
6.1 Mediendidaktik als Wissenschaft	238
6.1.1 Mediendidaktik als interdisziplinäres Fach	238
6.1.2 Mediendidaktische Ansätze	240
6.2 Mediendidaktische Kompetenz	243
6.2.1 Zum Kompetenzbegriff	243
6.2.2 Allgemeine Medienkompetenz	244
6.2.3 Pädagogische und didaktische Kompetenz	246
6.2.4 Medienpädagogische und -didaktische Kompetenzen	248
6.2.5 Das Technologie-Akzeptanz-Modell	252
6.3 Digitale Medien als aktueller Schwerpunkt in Mediendidaktik und Unterricht	254
6.3.1 Zum Gebrauch des Medienbegriffs	254
6.3.2 Die Medientafel als Überblick	255
6.3.3 Medien als Interaktionsangebote	256
6.3.4 Was ist „neu“ an digitalen Medien?	257
6.3.5 Funktionen digitaler Medien im Unterricht	258
6.3.6 Fünf pragmatische mediendidaktische Axiome	260
Literatur	261
Namensregister	277
Sachwortregister	280

Vorwort zur 7. Auflage

Unterrichtsqualität wird als Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen wahrgenommen. Insofern ist es naheliegend zu fragen, wie lerneffektiver und nachhaltiger Unterricht geplant, gestaltet und evaluiert werden kann und was Lehrer:innen brauchen, um gleichermaßen erfolgreich wie professionell handeln zu können.

Demgemäß liefert dieses Grundlagenwerk eine umfassende Auseinandersetzung mit der Kernkompetenz des schul- und unterrichtsrelevanten Tätigkeitsfeldes, dem didaktischen Denken und Handeln in seiner ganzen Breite, und bietet darüber hinaus einen profunden Überblick über den gegenwärtigen Diskurs und Forschungsstand in der Didaktik.

Didaktische Theorien begründen rational das pädagogische und bildende Agieren in der Lerngruppe und unterstützen sowohl differenzierte Unterrichtsarrangements als auch den fachlichen wie überfachlichen Kompetenzerwerb.

Dieses Lehrbuch für die Universität, das Seminar und die Schulpraxis vermittelt konstitutiv und systematisch geordnet die wichtigsten Planungsmodelle und didaktischen Konzeptionen für den Unterricht. Selbstverständlich wird dabei die aktuelle Theorie- und Forschungslage von Lehren und Lernen ebenso beachtet wie neue Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung. Außerdem werden exemplarische Praxisbezüge und die unbedingt erforderliche Verbindung zur Lehrplan- und Curriculumsarbeit wie zu mediendidaktischen Grundfragen im Zuge der Digitalisierung auf dem neuesten Stand hergestellt.

Die Ausgabe wurde für die 7. Auflage vollständig überarbeitet, thematisch erweitert und aktuellen Entwicklungen angepasst.

„Grundwissen Didaktik“ eignet sich für alle Berufsgruppen, die sich professionell mit Lehren und Lernen in Unterrichtskontexten beschäftigen.

Bielefeld und Bonn, im Mai 2024

Prof. Dr. Jutta Standop und Prof. Dr. Eiko Jürgens

Vorwort zur 1. Auflage

Das vorliegende Buch „Grundwissen Didaktik“ hat sich thematisch aus dem Entstehungsprozess von „Grundwissen Pädagogik“ heraus entwickelt. Sehr früh wurde mir dabei deutlich, dass didaktische Fragestellungen immer dann ins Zentrum pädagogischer Erörterungen rücken, wenn es um das Problem der Vermittlung geht. Und dieses steht immer an. Es entstand das Interesse, dieses Grundproblem eigenständig zu verfolgen.

Im Zuge dieses Unterfangens bin ich auf einen unüberschaubaren Materialreichtum gestoßen, dessen Ordnung sich am ehesten pragmatisch herstellen ließ.

Daraus resultiert der Aufbau des Buches. Zunächst waren Klärungen im begrifflichen Bereich und in der Selbstpräsentation der Didaktik als Wissenschaft vorzunehmen. Das erste Kapitel spiegelt diese Versuche wider. Die Arbeit in dem Bereich der klassischen Theorien und Modelle der Didaktik führte mich zu zwei zentralen Einsichten. Zunächst waren die klassischen Themen durch sozialwissenschaftliche Theorieansätze und Forschungen zu ergänzen. Daraus folgte die zentrale Befassung mit der Kulturanthropologie und die kulturanthropologische Grundlegung meiner weiteren Fragestellungen. Didaktik als Wissenschaft – so zeigte sich – ist nunmehr als verstehende und erklärende Sozial- oder Enkulturationswissenschaft zu begreifen.

Sodann musste ich auf das Ideenreservoir der didaktischen Problementfaltung in der Geschichte zurückgreifen, um den didaktischen Horizont zu erweitern. Sehr schnell erkannte ich, dass es für mich keine didaktische Reflexion und Praxis in der Gegenwart ohne die Einsicht in die Geschichtlichkeit aller didaktischen Bemühungen und den – auch daraus! – erwachsenden Antizipationen eines humangen didaktischen Denkens und Handelns geben kann. Dabei zeigte es sich, dass viele Theorien und Konzepte für unterrichtliches Handeln oder Problemstellungen eine Nähe zu aktuellen Fragen haben. Hier kam es mir insbesondere darauf an, den Zusammenhang von didaktischer Theoriebildung und Praxis mit den gesellschaftlichen, politischen und philosophischen Kräften und Entwicklungen aufzuzeigen. Das Zusammenspiel von Wissenschaftsorientierung, Demokratisierung und Interpretation des gesamtgesellschaftlichen Systems als einem offenen, d.h. veränderbaren Prozess, wurde mir dabei besonders deutlich.

In der bisherigen didaktischen Grundlagenliteratur fehlen weitgehend integrierte Darstellungen über Forschungen, den Zusammenhang von organisiertem Lehren und Lernen, Curriculum und Medien. Von dem entwickelten Didaktikverständnis her gehören diese Bereiche aber konstitutiv zu den vorgenannten Themenfeldern hinzu. Sie machen geradezu die praxisbezogene Probe auf die begrifflichen, geschichtlichen und theoretischen Grundlegungen aus. Das Forschungs- und das Medienkapitel präsentieren neben einem Überblick über den Stand der jeweiligen Forschungen Forschungsergebnisse, die einen Bezug zur Praxis haben. Sie sollen der empiriebezogenen Reflexion der Interaktionen und Rollendefinitionen in den Lehr- und Lernprozessen dienen.

Dem Bereich des Lehrens und Lernens ist ein breiter Raum gewidmet, denn er zählt zu den zentralen Feldern der Didaktik. Seine Bedeutung ist bereits in der Theoriediskussion zu erkennen und zieht sich durch alle anderen Kapitel. Dem Unterricht wurde kein eigenes Kapitel gewidmet. Hierüber ist vielfältige Literatur im Umlauf. Das Phänomen des Unterrichts wurde als eine Form des organisierten Lehrens und Lernens bestimmt und neben den Formen Lehrgang und Projekt abgehandelt. Auch in diesem Kapitel kam es mir wieder darauf an, die Vielfalt theoretischer Ansätze und Begründungszusammenhänge für Lehren und Lernen zur Geltung zu bringen. Vor allem war es mir wichtig, die Einbettung der Lehr- und Lernprozesse in das Enkulturations- und Sozialisationsgeschehen zu leisten. Damit wurde ein kulturanthropologischer Horizont zu eröffnen versucht, der die Lerntheorien in ihrer Monopolstellung als Grundlage zu Analyse und Planung von Unterricht relativiert.

Der Curriculumdiskussion wurde ein eigenes Kapitel gewidmet. Dabei geht es nicht um Erneuerungen durch Theorien und Taxonomien, sondern um die Herausarbeitung der zentralen Rolle der Lehrenden im Gesamtprozess der Curriculumentwicklung.

Das Buch ist mit der Grundintention geschrieben, die Vielfältigkeit didaktischer Ansätze in den verschiedenen Bereichen aufzuzeigen, komplizierte und divergente Sachverhalte geordnet darzustellen, die Diskussionen auf ihre Quellen zurückzuführen und den Lesern und Leserinnen aufzuschließen. Dabei wurde jede Fundstelle oder jeder literarische Beleg sofort im Text mit der Quellenangabe gekennzeichnet. Dieses Verfahren fördert das verstehende Lesen, und es vermag den Zugang zu eigenem Quellenstudium zu eröffnen. Die Texte sollen zum Nach-Denken und Nach-Forschen anregen. Auf Grafiken, die Gedanken verdeutlichen sollen, wurde grundsätzlich verzichtet. Stattdessen wurde versucht, komplexe Gedankengänge in ihrer Grundstruktur zu erfassen und durch klare sprachliche Darstellung dem Leser und der Leserin plausibel werden zu lassen. Insofern dient das Buch auch einer vertiefenden und argumentativen Befassung mit den einzelnen Texten bzw. Textabschnitten und Kapiteln, die u.a. bei differenzierten und sorgfältigen Prüfungsvorbereitungen hilfreich sein können. Grafiken, die der Information oder der Aufhellung der Quellenlage dienen, werden selbstverständlich vorgestellt.

Ein Buch wie dieses kann nur in der lebendigen Auseinandersetzung und Diskussion und in der Zusammenarbeit mit kritischen Helfern und Helferinnen entstehen. Ihnen allen drücke ich auf diesem Wege meinen Respekt vor ihren Beiträgen und meinen Dank für ihre Unterstützung aus: Zunächst Herrn Karl Münster vom Reinhardt Verlag, der mich zum Schreiben dieses Buches nicht nur ermuntert, sondern auch bei dieser Arbeit auf vielfältige Weise unterstützt hat; der Lektorin Frau Hildegard Deppenkemper, die das Entstehen des Manuskripts ebenso kritisch begleitet hat wie Frau Annette Leicht-Kron und Frau Robyn Woodward-Kron; meiner Frau, ohne deren kritische Diskussionspartnerschaft und Computerarbeit kein Manuskriptteil das Haus verlässt; meinen studentischen Mitarbeiterinnen Frau Kirsten Becker und Frau Carmen Niemann, denen kein Weg zu steinig war, die Vielfalt der Recherchen zu bewältigen; meiner Sekretärin, Frau Lilo Schäfer, deren Hilfe bei der Erstellung von Manuskriptteilen unentbehrlich war; den Frauen

Lisa Holub, Marlies Jungkenn sowie Herrn Ludwig Leicht für ihre Unterstützung beim mehrmaligen Korrekturlesen; den Mitgliedern meiner Arbeitsgruppe „Anthropologie und Schule“, den Herren Dr. Ulrich Aselmeier, Dr. Christian Beck, Dr. Günter Vogel und Frau Uta Keßling, für kritische Unterstützung und Betreuung dieses Vorhabens; den Kollegen und Freunden Karl Pohl und Gerhard Velthaus (Universität Mainz), Hanan Bruen und Miriam Ben-Peretz (Universität Haifa), Witold Tulasiewicz (Universität Cambridge). Nicht zuletzt gilt mein Dank allen an den Umfragen und Interviews beteiligten Lehrern, Lehrerinnen, Auszubildenden, Ausbildern und Studierenden.

Ich schicke dieses Buch nun auf die Lesereise. Dabei bin ich mir im Klaren darüber, dass auch dieser Text selektiertes, aber hoffentlich immer begründetes und damit kritisierbares Wissen und Denken präsentiert. Für Anregungen, Ergänzungen, Hinweise und Verbesserungen in der Sache bin ich dankbar.

Mainz, im Januar 1993

Friedrich W. Kron

Hinweise zur Arbeit mit diesem Buch

(1) Marginalien: Sie sind Bemerkungen am Rand eines laufenden Textes. Ich verwende zwei Arten von Marginalien: Symbole und Wörter. Die Symbole sollen den Lesern „ins Auge fallen“ und sie zum Lesen anreizen. Die Wörter haben die Funktion von Leitbegriffen, deren Erklärung im Text zu finden ist.

Die angegebene **Literatur** dient der Vertiefung der im Text angesprochenen Thematik. Sie kann benutzt werden, wenn das Thema z.B. Gegenstand eines Referates oder einer Hausarbeit ist.



In einem **Schlüsselbegriff** (engl. keyword) ist ein komplexer Gedanke auf den Punkt gebracht. In der Logik und im wissenschaftlichen Arbeiten bilden die Begriffe die Basis für die Formulierung von Urteilen, Schlussfolgerungen, Hypothesen, Theorien. Schlüsselbegriffe sollte man lernen und im eigenen gedanklichen Netzwerk verorten. Ihre Kenntnis ist die beste Vorbereitung für Prüfungen, Klausuren und Diskussionen.



Unter einer **Definition** (lat. Begrenzung) wird im allgemeinen Wissenschaftsverständnis die Darstellung eines Begriffs (z. B. auch eines Schlüsselbegriffs) verstanden, in dem seine wichtigsten Merkmale aufgezählt werden. Daher wird eine Definition stets in Form eines Satzes oder mehrerer Sätze ausgedrückt.



Beispiele dienen der anschaulichen Erläuterung und mögen anregen, Ideen für die eigene Praxis zu entwickeln.



(2) In den **Kästen** werden zum einen am Anfang eines jeden Kapitels die Intentionen skizziert, die in den einzelnen Kapiteln thematisiert werden. Im laufenden Text präsentieren sie zusätzliche „auf den Punkt“ gebrachte Informationen.

(3) Das Kapitel „**Didaktische Problemfelder in der Geschichte**“ aus der **3. Auflage** können Sie auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlags unter www.reinhardt-verlag.de herunterladen. Auf der Homepage geben Sie den Buchtitel oder die ISBN in der Suchleiste ein. Hier finden Sie das Kapitel unter den Produktanhängen.

1 Erste Begegnungen mit der Didaktik als Gegenstandsfeld in der Lehrer:innenausbildung

In diesem Kapitel werden die Leserinnen und Leser auf ihren Erfahrungsebenen angesprochen: im Studium, der „ersten Phase“ der wissenschaftlichen Ausbildung; im Referendariat, der „zweiten Phase“ der Berufsausbildung, und in der Berufstätigkeit selbst.

Im Zentrum stehen Erörterungen über Didaktik als Hochschuldisziplin. Informationen über Didaktik als Inhalt im Studium und über die Wort- und Begriffsbedeutung runden die Darlegungen ab.

1.1 Das Gegenstandsfeld als Studien- und Ausbildungsinhalt



Modul

Kerncurriculum
Erziehungs-
wissenschaft

Studierenden begegnet das Fach zunächst in Einführungsveranstaltungen, den ersten Lehrveranstaltungen oder in Studieninformationen. Institutionell konkretisiert wird die Begegnung mit Didaktik in den Modulen, die von den Instituten, Fachbereichen oder Fakultäten für das Bachelor- und Masterstudium „vor Ort“ entwickelt und verbindlich gemacht werden. Module sind aus mehreren Themen bestehende Studieneinheiten.

Alle Module gründen in einer Reihe von Empfehlungen der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE), der Standesorganisation der Erziehungswissenschaftler:innen, die mit dem Begriff „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ belegt werden (www.DGfE.de). Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) hat Empfehlungen zur Strukturierung der neuen BA- und MA-Studiengänge in Bezug auf ein Lehramt herausgegeben (KMK 2004, 2019).

Die DGfE hat außerdem analoge Empfehlungen für das Studium der Pädagogik als Schulfach, z.B. in Fachschulen und sozialpädagogischen Zweigen bzw. allgemeinbildender gymnasialer Oberstufen, und für die Lehrer:innenbildung herausgegeben (DGfE 2005). Allen Empfehlungen ist gemein:

- Sie basieren auf dem Beschluss der Ländervertretungen in der Europäischen Union 1998 in Bologna, das Studium an den Hochschulen der EU-Länder als Bachelor- und Masterstudiengänge zu organisieren. Zwecksetzungen dieser für Deutschland neuen Studienorganisation sind die Standardisierung und damit angestrebte Vergleichbarkeit der Leistungen und Abschlüsse sowie die angezielte erhöhte Mobilität der Studierenden innerhalb Europas.
- Sie bieten Studieneinheiten oder Kompetenzbereiche an, die auf BA- und MA-Studiengänge verteilt sind.
- Die in den Empfehlungen festgeschriebenen Studieninhalte und -ziele bilden die Grundlage für die Erstellung von Modulen vor Ort.

Alle Empfehlungen der DGfE basieren auf dem Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Die Empfehlungen der KMK konzentrieren sich auf die Lehrer:innenbildung und entwickeln auch eigenständige Themen.

Wissenschaftliche Grundlagen der Erziehungswissenschaft

- **Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen**
- **Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung**
- Wissenschaftstheoretische Ansätze

Tab. 1:
Kerncurriculum
Erziehungs-
wissenschaft

Gesellschaftliche Grundlagen der Erziehungswissenschaft

- **Institutionen der Erziehung und Bildung**
- **Gesellschaftliche Bedingungen pädagogischer Institutionen**
- Gesellschaftliche Differenzierungen

Forschungsmethodische Grundlagen

- Qualitative und quantitative Methoden
- Forschungs- und Denktraditionen
- **Bildungsforschung**

Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen

- **Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen**
- Einführung in eine Studienrichtung
- **Die Studienrichtung als Handlungsfeld**

Das Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft wird in Tabelle 1 vorgestellt. Es besteht aus vier Studieneinheiten, die durch je drei Themenbereiche repräsentiert sind. Die fett gedruckten Themenbereiche betreffen die Didaktik und werden zum großen Teil in diesem Buch behandelt.

Im Folgenden werden die didaktischen Themen aus verschiedenen Empfehlungen skizziert, die von der DGfE und der KMK in den Jahren 2004 bis 2008 veröffentlicht worden sind (www.DGfE.de; Heft 29, 2004; Heft 31, 2005; Heft 32, 2006):

(1) Das „*Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft*“ (DGfE 2004) umfasst einen Mindeststandard an Studieninhalten, zu dem die didaktischen Themenbereiche aus Tabelle 2 gehören.

(2) Das „*Kerncurriculum für das Studium des Schulfaches Pädagogik im Bachelor/Baccalaureus- und Master/Magister-System*“ (DGfE 2005) gilt insbesondere für die Ausbildung von Lehrer:innen, die Pädagogik als Schulfach in Realschulen, Gymnasialen Oberstufen, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen unterrichten. Dieses Kerncurriculum enthält drei Studieneinheiten zur Fachdidaktik Pädagogik und eindeutig didaktische Themen (Tab. 3).

(3) Das „*Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Baccalaureus (BA)- und Master/Magister-System (MA)*“ (DGfE 2005) kann als Vorschlag eines Kerncurriculums für das Studium für ein Lehramt angesehen werden. Es ist aus der Gesamtverantwortung der Erziehungswissenschaft für die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer heraus zu verstehen. Dabei bildet das „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ die Grundlage.

Die inhaltliche Strukturierung des BA- und MA-Studiums ist durch je drei erziehungswissenschaftliche Studieneinheiten bestimmt, in denen sich klar didaktische Themen bzw. Studieneinheiten finden, wie Tabelle 4 zeigt.

- | | |
|-----------|--|
| BA | <ul style="list-style-type: none">■ Grundlagen von Erziehung und Bildung■ Rahmenbedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung■ Tätigkeitsfeld Schule |
| MA | <ul style="list-style-type: none">■ Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens■ Grundlagen professionsorientierter Forschungsmethoden■ Professionsspezifische Vertiefung |

(4) Die „*Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*“ (KMK 2004, 2019) sind nach vier großen „Kompetenzbereichen“ gegliedert:

- Unterrichten,
- Erziehen,
- Beurteilen sowie
- Innovieren.

Tab. 2:

Didaktisch relevante Themenfelder in den „Kerncurricula Erziehungswissenschaft“ (DGfE)

-
1. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen, z. B. Lehren und Lernen, Unterricht, Erziehung, Bildung, Entwicklung, Sozialisation, Institutionen, Handeln, Verhalten, Leistung, Ausbildung.
 2. Geschichte der Theorie und Bildung, z. B. didaktische Problementfaltung in der Geschichte der Pädagogik (ein eigenes Kapitel zu diesem Thema finden Sie unter www.reinhardt-verlag.de auf der Seite dieses Buches), Theorien und Modelle der Didaktik, des Lehrens und Lernens, des Unterrichts und ihre Funktionen in Forschung und pädagogischer Praxis.
 3. Institutionen der Erziehung und Bildung, z. B. Schule und außerschulische Einrichtungen, Organisationsstrukturen und -formen, Interaktions- und Kommunikationsprozesse, gesellschaftliche Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens.
 4. Bildungsforschung, z. B. Unterrichts- und Curriculumforschung.
 5. Erziehungswissenschaft, ihre Teildisziplinen und Handlungsfelder, z. B. Didaktik als Begründung der Praxis organisierten Lehrens und Lernens, Fachdidaktik, Lehrer:innenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit, Mediendidaktik.
-

Tab. 3:

„Didaktik im Kerncurriculum“ für Pädagogik als Schulfach (DGfE)

-
1. Lehrplanentwicklung
 2. Fachdidaktische Ansätze
 3. Unterrichtsinhalte und -methoden des Pädagogikunterrichts
 4. Text- und Praxisanalyse
 5. Projekte
 6. Fachdidaktisches Lehrforschungsprojekt.
-

- 1.** Grundbegriffe wie z. B. Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung
- 2.** Forschungsmethodische Ansätze wie z. B. pädagogisches Fallverstehen, pädagogische Diagnostik, Evaluation, Bildungsstatistik
- 3.** Bildungs- und Erziehungseinrichtungen: z. B. Theorien, Funktionen, geschichtliche Aspekte
- 4.** Bildungspolitik und -recht
- 5.** Kulturelle und soziale Heterogenität
- 6.** Schulpädagogik: Schultheorie, Sozialisations-, Bildungs- und Curriculumtheorie, Unterrichten und Erziehen
- 7.** Lehrer:innenberuf: Aufgaben, Handlungswissen
- 8.** Lernen: Lernentwicklung, Lernförderung
- 9.** Leistung und Leistungsbeurteilung
- 10.** Schularbeit, -gestaltung und -entwicklung.

Tab. 4:
Didaktik im
„Strukturmodell für
die Lehrerbildung“
(DGfE)

Die vier Kompetenzbereiche sind neben der praktischen auf der theoretischen Ausbildungsseite in elf Teilbereiche aufgeteilt. Diese können primär der Didaktik zugeordnet werden (Tab. 5). In den theoretischen Kompetenz-Teilbereichen werden Themen versammelt, die eine Art Grundwissen Didaktik darstellen.

Für einen pädagogischen und hochschuldidaktischen Umgang mit Lehr- und Lernmodulen ist es sinnvoll, die Lehr- und Lernpotenziale der Lehrenden und Studierenden vor Ort einzubeziehen. Die Module werden daher an den einzelnen Hochschulen unter Heranziehung der jeweiligen wissenschaftlichen und persönlichen Ressourcen entwickelt. Grundlagen bilden die „Kerncurricula“, das „Strukturmodell“ und die „Standards“ (Tippelt 2006; Bilstein/Ecarius 2009).

Theoretische Kompetenz-Teilbereiche	Grundwissen
1. Unterrichtsplanung	Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Unterrichtsmethoden, Medien
2. Gestaltung von Lernsituationen	Lerntheorien, Lernformen, Curriculum
3. Förderung von selbstbestimmtem Lernen	Motivation, Selbstorganisation
4. Förderung von Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedingungen	Sozialisation, Entwicklung, Bildung
5. Vermittlung von Werten und Normen	Wertorientierungen, Moraleische Urteilsbildung, Krisen
6. Konflikte lösen	Konfliktlösungsmodelle, Gesprächsführung, Kommunikation
7. Diagnose von Lernprozessen	Diagnoseverfahren, Lernberatung
8. Leistungserfassung	Methoden der Leistungsbeurteilung
9. Berufliche Verantwortung tragen	Berufsethos, Bildungssysteme, Gesetze
10. Ständige Weiterbildung	Bildungsforschung
11. Beteiligung an Projekten und Vorhaben	Projektarbeit, Schulentwicklung

Tab. 5:
Kompetenzbereiche
der „Standards für
die Lehrerbildung –
Bildungswissen-
schaften“
(KMK 2019)

1.2 Die Fach- und Wissenschaftssprache

Den Leser:innen des vorangegangenen Kapitels werden manche Begriffe unbekannt oder unverständlich sein. Dies ist oftmals auch der Fall bei dem Besuch der ersten Lehrveranstaltungen oder dem anfänglichen Verfolgen von Fachdiskussionen. Es fehlen Kenntnisse in der Fachsprache, ein Mangel, der im Laufe des Studiums ausgeglichen werden sollte. Jede Wissenschaft hat ihre eigene Sprache, ihre Zeichen und Formeln, die sich oft erheblich vom Alltagsgebrauch und -verständnis von Sprache unterscheiden. Ursache ist der spezifische methodologische Zugriff zu allen Phänomenen dieser Welt und das Vorhaben, wissenschaftliche Erkenntnisse zu systematisieren. Durch kennzeichnende Begriffe, Zeichen und Formeln sollen darüber hinaus komplexe und z.T. hochkomplizierte sachliche und methodologische Zusammenhänge etwa des „Rollenhandelns“ oder des „Interviews“ auf Formeln bzw. formelhafte Begriffe oder Sätze verdichtet werden, um eine schnellere Verständigung im Forschungs- und Diskussionsprozess zu erreichen.

Ohne die Wissenschaftssprache oder „Metasprache“ müssten viele Gedanken immer wieder und wieder neu erörtert, geklärt und definiert werden. Über die Metasprache der Wissenschaft wird die Herbeiführung von wissenschaftlicher Erkenntnis, Konsensbildung und Forschung maßgeblich erleichtert.

1.3 Die Rolle der Didaktik in der „zweiten Phase“ der Lehrer:innenbildung

In dieser Ausbildungsphase werden die Absolvent:innen der Hochschulen auf das „System Schule“ vorbereitet. Die zweite Phase der Lehrer:innenbildung hat mehrere Ausbildungsstränge. Diese sind im Regelfall:

- der allgemeine Teil, in welchem Pädagogik, Didaktik und Methodik gelehrt wird. Er ist in allgemeinen Seminaren organisiert;
- der fachdidaktische Teil, der in Fachseminaren organisiert ist. Alle Kandidat:innen haben Fachseminare zu belegen, deren Inhalte den studierten Unterrichtsfächern entsprechen, wie z.B. Mathematik, Physik, Kunst, Biologie etc.;
- der unterrichtspraktische Teil, der durch Hospitationen und Lehrproben bestimmt ist. Dazu können Exkursionen u.a.m. treten.

Jedes Bundesland hat die zweite Phase der Lehrer:innenausbildung gesetzlich geregelt und erlässt Ausbildungsordnungen und/oder Inhaltskataloge der Ausbildung für die einzelnen Ausbildungsstränge. Auf diesen bauen die einzelnen Seminare auf.

Die Durchsicht einer Reihe von Ausbildungsplänen verschiedener Bundesländer lässt drei didaktische Grundorientierungen bei Aufbau und Inhaltsbestimmung erkennen. Dabei handelt es sich um die folgenden:

(1) Fachstrukturelle Orientierung: Unter dieser Perspektive werden die vorgestellten Inhalte in der Regel eng an der fachwissenschaftlichen Thematik orientiert. Dies gilt sowohl für den allgemeinen als auch für den fachdidaktischen Teil. Beziehungen zu Enkulturations-, Sozialisations- und Personalisationsprozessen fehlen häufig. Diese Orientierung kann als die klassische angesehen werden. In ihr steht das fachwissenschaftliche Interesse bzw. dessen Verstärkung im Vordergrund.

(2) Unterrichtsfunktionale Orientierung: In dieser Grundorientierung sind die Inhalte der Konzepte für Planung, Durchführung, Evaluation und Begründung von Unterricht organisiert. Unterricht wird dabei häufig als Funktion des gesellschaftlichen Systems Schule angesehen. Diese Bestimmung ist daran zu erkennen, dass im Kanon des allgemeinen Teils z.B. Rechtsvorschriften an erster Stelle stehen. Als weitere Themenkomplexe folgen häufig ohne verbindende Hinweise u.a.: verbales/nonverbales Verhalten, Lernzielbestimmung, didaktische Analyse, Tafelbild. Diese Orientierung ist primär von einem technischen Interesse an Unterricht bestimmt.

(3) Handlungsbezogene Orientierung: Schwerpunktmäßig gehen die Ausbildungspläne zunächst auf die gesellschaftliche und individuelle Situation der Auszubildenden und der Schüler:innen ein. Es wird auf die Interdependenz sowie auf die Entwicklung bzw. Veränderbarkeit wesentlicher Faktoren und Zusammenhänge von Schule und Unterricht sowie der Lehr- und Lernprozesse selbst hingewiesen. Die Ausbildung wird dabei als ein Bildungsprozess begriffen, dessen Verlaufsstruktur als Phasen begriffen und mit den Aufgaben der Orientierung, Einführung, Differenzierung, Einordnung und Individualisierung belegt wird. Zusätzlich werden Qualifikationen beschrieben, die die Referendar:innen erwerben und die sie in ihr eigenes Konzept von Erziehung, Bildung und Unterricht integrieren sollen. Für die Phase der Orientierung ist z.B. vorgesehen: sich informieren, „Was erwarte und was befürchte ich?“; beobachten: „Wen oder was?“, z.B. anderes Lehrer:innen-handeln, unterrichtliche Interaktionen, sich selbst oder (außer-)unterrichtliche Situationen. Weitere Beispiele verdeutlichen die handlungs- und subjektorientierte Struktur dieser Ausbildungspläne, z.B. Unterrichten: „Wie kann ich Gesprächsphasen eröffnen und abschließen?“; Differenzierung: „Wie kann ich Unterrichtsergebnisse sichern?“, „Welche Lernprozesse finden statt?“; Einordnung, Planung und Gestaltung von Unterrichtseinheiten: „Welche entwicklungspsychologischen, anthropologischen und soziokulturellen Erörterungen muss ich anstellen?“; Individualisierung: „Wie kann ich meine Fähigkeit zur reflektierten Darstellung meiner Konzepte weiterentwickeln?“.

In allen Ausbildungsplänen wird darauf Wert gelegt, dass die Referendar:innen didaktische Kompetenzen erwerben.

Didaktische Kompetenz kann in diesem Zusammenhang wie folgt definiert werden: Lehrer:innen haben Wissen und Fertigkeiten erworben, die sie befähigen, institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse in fachlicher, sozialer und individueller Hinsicht zu planen, zu organisieren, durchzuführen, zu analysieren und auszuwerten, um den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten der Schüler:innen optimal zu entsprechen.



Die Praxis zeigt, dass Didaktik als „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ darauf angewiesen ist, konkurrierende Ansprüche an Unterricht, Erziehung und Bildung unter Beachtung der Formenvielfalt von Methoden und Prinzipien „auszubalancieren“ (Meyer 2004).

1.4 Didaktik als wissenschaftliche Disziplin

Didaktik als wissenschaftliche Disziplin

Schaut man sich die Universität als Organisation an, so besteht sie in Bezug auf Forschung und Lehre aus Fachbereichen bzw. Fakultäten, Fächern und Fachrichtungen. Viele Fächer arbeiten an Themen, die Schnittflächen mit Nachbardisziplinen haben. Dies gilt auch für die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin und ihre Kooperationsfelder mit anderen Disziplinen, mit denen sie interdisziplinär verzahnt ist (Abb. 1 und 2) sowie auch für ihre Kooperation mit Einrichtungen außerhalb der Hochschule (Tab. 6 und 7).

1.4.1 Didaktik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft

In der Fachliteratur herrscht Einstimmigkeit, dass Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik anzusehen ist (Klingberg 1974, 41; Peterßen 1983, 26; Jank/Meyer 2011, 29).

Die Unterscheidung oder Trennung von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und Didaktik als deren Teildisziplin ist formal. Im institutionalisierten und organisierten Handeln auf der Hochschulebene sind diese Bestimmungen von Pädagogik und Didaktik aber sehr funktionell. Sie signalisieren den Benutzer:innen sofort, welchen Inhalt und Stellenwert und welche Funktion die beiden Disziplinen im Studium haben. Diese Eindeutigkeit erleichtert das institutionelle und organisierte Handeln.

Die Unterscheidung oder Trennung der beiden Begriffe hat aber auch einen systematischen, d.h. inhaltlich bestimmten Kern. Während die Pädagogik primär an Sozialisations- und Lernprozessen interessiert ist, fokussiert die Didaktik auf Lehr- und Lernprozesse sowie auf Momente, die diese Prozesse bedingen: z.B. die Inhalte, die Medien, die Sozialformen sowie die Strategien oder Techniken des Lehrens und Lernens. Auch diese sind bedingt durch gesellschaftliche, soziale und individuelle Faktoren und somit rücken auch pädagogische Sachverhalte wieder in den Fokus.

Auf der Organisationsebene der Hochschule hat sich von den 1960er Jahren des vergangenen Jahrhunderts an eine eigenständige Disziplin entwickelt: die Hochschuldidaktik. Sie ist mittlerweile neben den Studienfächern Didaktik und Pädagogik als eigenständiges Studienfach und an vielen Hochschulen auch als Forschungs- und Servicezentrum zur Unterstützung der Lehr- und Lernaktivitäten der Hochschulangehörigen organisiert.

Für Studierende und Lehrende ist die Hochschuldidaktik insofern von großer Bedeutung, als in ihr vielfältige theoretische und praktische Möglichkeiten ange-

boten werden, die Lehr- und Lernprozesse, also die Vermittlung von Wissen oder Wissenschaft zu optimieren. So können einerseits die Lehrenden in den verschiedenen Organisationsformen der Lehre – Vorlesung, Seminar, Exkursion, Hospitation, Projekt – durch den Einsatz von Medien und andererseits die Studierenden durch das Angebot neuer Methoden der Aneignung, Anwendung und Bewertung von Wissen (Kap. 4) unterstützt werden.

Macke, Hanke & Viehmann-Schweitzer (2012). Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Mit Methodensammlung »Besser lehren« (2. Aufl.)
Winteler (2011): Professionell lehren und lernen



Als Teildisziplin der Pädagogik ist die Didaktik selbstverständlich in allen Institutionen und Organisationen des Bildungs- und Ausbildungssystems vertreten (Tab. 6).

Auch in vielen außerschulischen Praxisfeldern kann Didaktik das miteinander Lehren und Lernen begründend aufklären. Einige Beispiele hierzu werden in Tabelle 7 vorgestellt.

Heimlich (2020): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen
Martin (2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit
Kerres (2018): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote
Wiater (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit



Tab. 6:
Didaktik im
Bildungs- und
Ausbildungssystem

1. Didaktik der kindlichen Früherziehung
2. Didaktik im (inklusiven) Grundschul-, Sekundar- und Oberstufenbereich
3. Didaktik der Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
4. Didaktik der Nachhilfeinstitute
5. Didaktik des Schulfachs Pädagogik
6. Didaktik aller Schulfächer (Fachdidaktik)
7. Didaktik aller Schularten (Schulartendidaktik)
8. Didaktik aller Schulstufen (Stufendifdaktik)

1. Didaktik der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit
2. Didaktik der Erwachsenenbildung
3. Didaktik in Bezug auf Problemstellungen und -lösungen von Entwicklungsländern
4. Didaktik für interkulturelles Arbeiten
5. Didaktik der Friedensarbeit
6. Entwicklungsdidaktik
7. Religionsdidaktik
8. Didaktik im Freizeitbereich
9. Mediendidaktik

Tab. 7:
Außerschulische
didaktische
Praxisfelder

Tab. 8:
Didaktische
Grundfragen

Was?	Welche Inhalte muss ich vermitteln?
Wie?	Mit welchen Methoden, Sozialformen, Medien usw. organisiere ich die Vermittlung der Inhalte?
Wozu?	Welche Ziele verfolge ich dabei?
Warum?	Welche Begründungen sind für meine Planungen und Vorhaben maßgeblich?
Wem?	Wer sind meine Adressaten?
Wo?	In welcher Umgebung finden die Lehr- und Lernprozesse statt?
Wann?	Zu welcher Tages- oder Jahreszeit findet die Arbeit statt?
Wer?	Welche Rollen nehmen die Akteure in den Lehr- und Lernprozessen ein?

In allen vorgenannten Praxisfeldern, in denen es um die Vermittlung von Kultur geht, ist didaktisches Fragen, Denken und Handeln implizit. In der einschlägigen Literatur zur Didaktik wird daher von didaktischen Grundfragen gesprochen. In Tabelle 8 werden die wichtigsten Grundfragen vorgestellt (Jank/Meyer 2011, 16ff).

1.4.2 Das Fach und seine Nachbardisziplinen

Die Didaktik hat insbesondere in den letzten Jahren über den Schulbereich hinaus ein gesteigertes gesellschaftliches Interesse erfahren. Ein Grund könnte darin zu sehen sein, dass gerade von der Didaktik als einer Disziplin, die sich ausdrücklich mit Lehr- und Lernprozessen befasst, Hilfen für die berufliche Ausbildungspraxis erwartet werden. Interesse wird vor allem von außerschulischen Organisationen und Gruppen gezeigt, die sich mit der Vermittlung von Informationen, Wissen und Fertigkeiten befassen.

Die Vielfalt gesellschaftlicher Anforderungen an die Didaktik in Bezug auf die Erforschung kultureller und damit einhergehender sozialer Vermittlungsprobleme und die Entwicklung von Lösungsmodellen und Handlungskonzepten hat zu einer neuen Eigenständigkeit der Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin geführt. Zwar ist die klassische Verbindung zur Erziehungswissenschaft in zentralen Fragen noch erkennbar, doch müssen viele pädagogische Probleme, die im Zuge von Lehr- und Lernprozessen entstehen und didaktisch dimensioniert sind, von der Didaktik gelöst werden. Die Entwicklung von Problemlösungspotenzialen geschieht dann in unmittelbarer Kooperation mit jenen Disziplinen, die im Praxisfeld involviert sind. So ist die Didaktik z.B. in die Aufklärungsarbeit einer Sozialeinrichtung für drogenabhängige Jugendliche mit Kursen, Seminaren und Projekten eingebunden und kooperiert sowohl mit anderen Teildisziplinen der Pädagogik, z.B. der Sozialpädagogik, als auch mit den Nachbardisziplinen Psychologie, Soziologie, Pharmazie, Medizin und Sportwissenschaft.



Abb. 1:
Beziehungen der Didaktik zu Nachbardisziplinen und Aufgabenbereichen

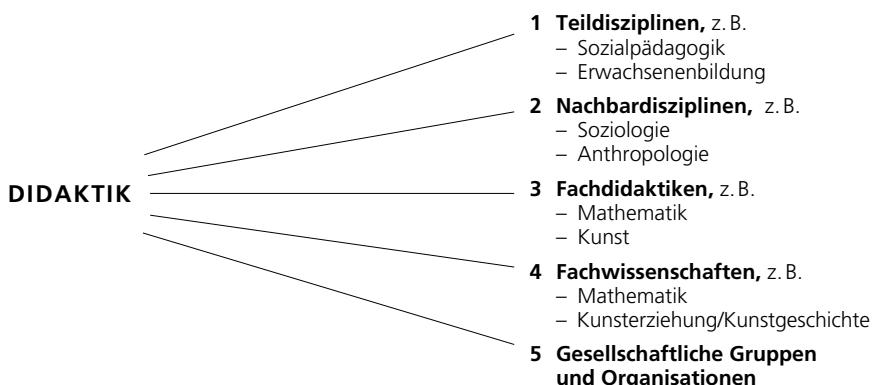


Abb. 2:
Kooperationsfelder der Didaktik mit Nachbardisziplinen

Damit verlässt die Didaktik auch die klassische Anbindung an den im Bildungswesen organisierten Unterricht, die Schulpädagogik und die schulischen Fachdidaktiken und ist in anderen gesellschaftlichen Bereichen nicht nur gefragt und erforderlich, sondern wird dort auch tätig. So ist in den letzten Jahrzehnten ein differenzierteres Feld in Forschung, Lehre und Praxis entstanden, in dem die Didaktik aufgrund gemeinsamer Aufgabenbereiche mit einer Vielzahl von Nachbardisziplinen zusammenarbeitet, wie Abbildung 1 und 5 zeigen.

In der neueren Literatur wird auch von einem „didaktischen Viereck“ gesprochen, insofern die Medien anerkanntermaßen zu den zentralen Strukturelementen gezählt werden (Kap. 4.3.2). Abbildungen 3 und 4 visualisieren den Strukturzusammenhang. Die Erweiterung des didaktischen Vierecks und die bereits mehrfach erwähnten individuellen und sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen (Kap. 4.2.2) lassen einen Strukturzusammenhang von Unterricht erkennen, der in Abbildung 5 signalisiert wird.

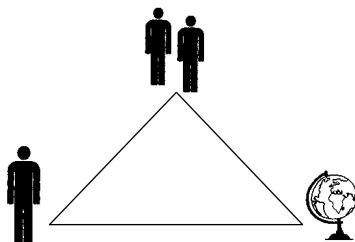


Abb. 3:
„Didaktisches Dreieck“ mit Lehrer:in,
Schüler:in und Sache

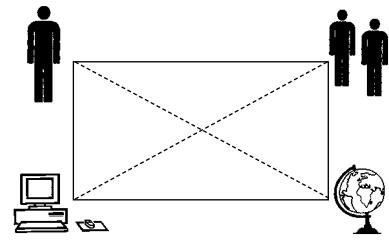


Abb. 4:
„Didaktisches Viereck“ mit Lehrer:in,
Schüler:in, Sache und Medien

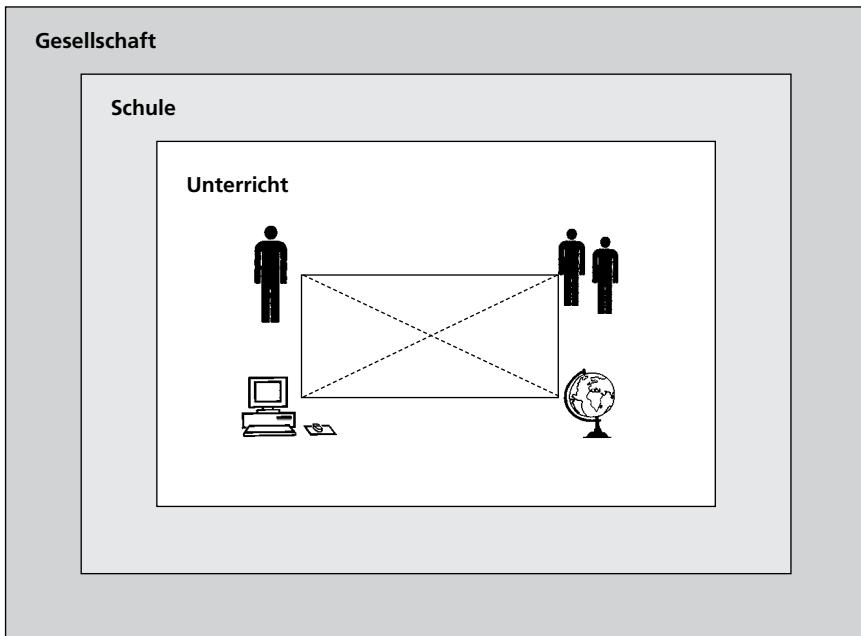


Abb. 5: Strukturzusammenhang von Unterricht (nach Meyer 1999, 124)

1.5 Die Stellung der Didaktik im Bildungssystem

Konkretisierungsfelder der Didaktik

Diese Betrachtungsebene unterscheidet sich von den vorher beschriebenen durch die rechtlichen und organisatorischen Vorgaben des Staates. Sie betreffen in erster Linie das gesamte (staatliche) Bildungssystem, in zentraler Weise das Schulwesen und damit auch verrechtlichte Auffassungen von Unterricht und Didaktik. Zwei Orientierungen sind dabei unschwer aus den acht Konkretisierungsfeldern der Didaktik zu erkennen: eine Sach- und Fachorientierung sowie eine Interaktions- und Schüler:innenorientierung.

1.5.1 Konkretisierungsfelder der Didaktik

In Bezug auf diesen Zusammenhang stellt Klafki (1985, 89ff) drei Richtungen von Didaktik vor:

- die „besondere Didaktik einer bestimmten Schulart oder Schulstufe – etwa der Grundschule“
- die „Didaktik eines bestimmten Aufgabenbereiches – etwa der Einführung in die moderne Arbeitswelt“
- die „Fachdidaktik“

Auch wenn in anderen Quellen die genannten Bereiche unter den Begriffen „Besondere oder Spezielle Didaktik“ (Röhrs 1968, 319; Glöckel 1990, 321) subsumiert werden, so kann diese Einteilung mit einer Ergänzung für die weiteren Ausführungen leitend sein. Diese Ergänzung betrifft die Differenzierung des von Klafki vorgestellten ersten Bereichs. Ruprecht schlägt vor, diesen Bereich in schulartspezifische und schulstufenbezogene Didaktik zu trennen (Ruprecht 1972 u.a., 17f und 23). Dies mag angesichts der gegenwärtigen Schulsituation und einer wenig klaren Entwicklungsperspektive in einem pragmatischen Sinn gelten. In dem Lehrbuch von Jank und Meyer werden zwei weitere aktuelle Konkretisierungsfelder der Didaktik genannt: die „fächerübergreifenden bzw. integrierenden Didaktiken“ und die „aufgabenfeldbezogenen Didaktiken“ (Jank/Meyer 2011, 34).

In den letzten Jahren sind zwei neue Richtungen der Didaktik entwickelt worden, die im Unterschied zu den vorangegangenen aus der Perspektive der Lernenden entwickelt worden sind (Meyer 2010; Reich 2010). Somit kann von acht Konkretisierungsfeldern der Didaktik ausgegangen werden:

- (1)** Schulartendidaktik
- (2)** Stufendiffektivität
- (3)** Bereichsdidaktik
- (4)** Fachdidaktik
- (5)** fächerübergreifende bzw. integrierende Didaktiken
- (6)** aufgabenfeldbezogene Didaktiken
- (7)** Bildungsgangdidaktik
- (8)** konstruktivistische Didaktik

(1) Schulartendidaktik befasst sich mit den Lehr- und Lernprozessen sowie deren Bedingungszusammenhängen in spezifischen Schularten, z.B. der Grundschule – Grundschuldidaktik, des Gymnasiums – Gymnasialdidaktik, der Sonderschule – Sonderschuldidaktik. Als gesellschaftlicher und politischer Hintergrund für die Entstehung und/oder Erforderlichkeit dieser Art von Didaktiken ist ein gegliedertes Bildungssystem anzusehen, wie es in Deutschland noch weitgehend realisiert wird (KMK 2023; Abb. 6).



Schulartendiffektivität

Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland

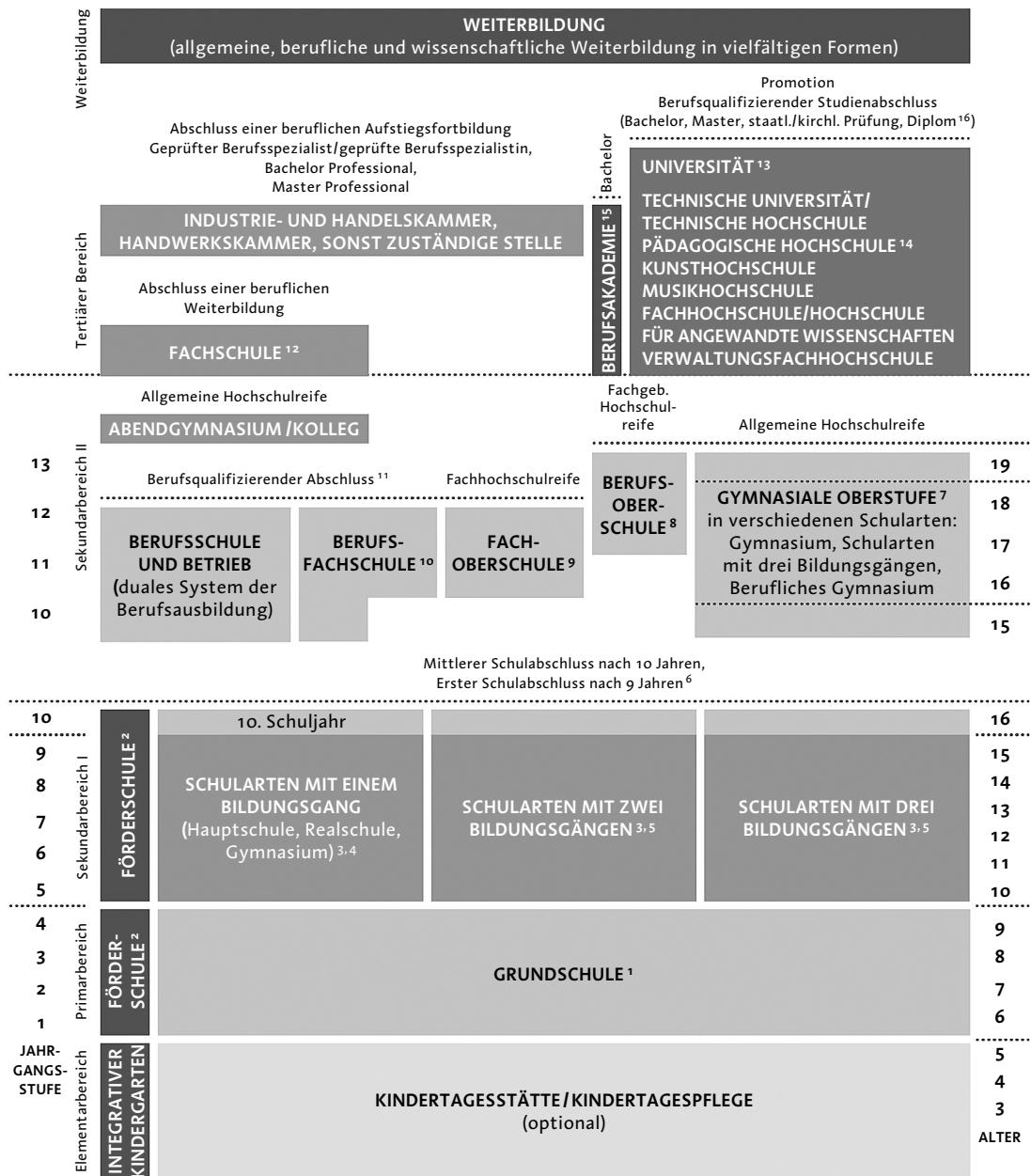


Abb. 6: Die Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2023)

Anmerkungen zu Abb. 6

Schematisierte Darstellung des Bildungswesens. Die Verteilung der Schülerzahlen in der Jahrgangsstufe 8 für das Jahr 2021 stellt sich im Bundesdurchschnitt wie folgt dar: Hauptschule 8,1 %, Realschule 17,4 %, Gymnasium 37,2 %, integrierte Gesamtschule 20,2 %, Schularten mit mehreren Bildungsgängen 12,3 %, sonderpädagogische Bildungseinrichtungen 3,8 %.

Die Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die Anerkennung der Schulabschlüsse sind bei Erfüllung der zwischen den Ländern vereinbarten Voraussetzungen gewährleistet. Die Dauer der Vollzeitschulpflicht (allgemeine Schulpflicht) beträgt neun Jahre, in fünf Ländern zehn Jahre und die anschließende Teilzeit-schulpflicht (Berufsschulpflicht) drei Jahre.

- (1) In einigen Ländern bestehen besondere Formen des Übergangs von der Kindertagesstätte oder der Kindertagespflege in die Grundschule (Vorklassen, Schulkindergärten). In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen.
- (2) Beschulung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusivem Unterricht an allgemeinen Schulen oder an sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen mit entsprechenden Förderschwerpunkten. Schulbezeichnung nach Landesrecht unterschiedlich. Sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ haben schulspezifische Abschlüsse.
- (3) Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten.
- (4) Haupt- und Realschulen existieren in nennenswerter Zahl nur noch in einigen Ländern. Der Bildungsgang der Hauptschule führt zu einem Ersten Schulabschluss, der Bildungsgang der Realschule zu einem Mittleren Schulabschluss. Diese Bildungsgänge werden auch an Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen mit nach Ländern unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten.
- (5) Die folgenden Schularten mit zwei Bildungsgängen fassen die Bildungsgänge pädagogisch und organisatorisch zusammen, die auf den Ersten und den Mittleren Schulabschluss ausgerichtet sind: Mittelschule (Bayern), Oberschule (Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen), Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen), Mittelstufenschule (Hessen), Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern), Realschule plus (Rheinland-Pfalz), Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), Regelschule (Thüringen). Der Bildungsgang, der auf die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) ausgerichtet ist, wird auch an Schularten mit drei Bildungsgängen angeboten: Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule, Gemeinschaftsschule (Baden-Württemberg, Berlin, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen), Integrierte Sekundarschule (Berlin), Gesamtschule (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen), Oberschule (Bremen), Stadtteilschule (Hamburg), Sekundarschule (Nordrhein-Westfalen).
- (6) Neben den länderübergreifend einheitlichen Abschlussbezeichnungen Erster Schulabschluss und Mittlerer Schulabschluss kann auf dem Zeugnis auch die länderspezifische Abschlussbezeichnung gleichwertig ausgewiesen werden.

- (7)** Zugangsvoraussetzung ist die formelle Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, die nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 erworben wird. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfolgt nach Jahrgangsstufe 12 (achtjähriges Gymnasium) oder Jahrgangsstufe 13 (neunjähriges Gymnasium). An Schularten mit drei Bildungsgängen wird der gymnasiale Bildungsgang in der Regel nicht auf acht Jahre verkürzt.
- (8)** Die Berufsoberschule besteht nicht in allen Ländern und bietet Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fünfjähriger Berufstätigkeit die Möglichkeit zum Erwerb der Fachgebundenen Hochschulreife. Bei Nachweis von Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache ist der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife möglich.
- (9)** Die Fachoberschule ist eine zweijährige Schulart, die aufbauend auf dem Mittleren Schulabschluss mit Jahrgangsstufe 11 und 12 zur Fachhochschulreife führt. Für Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist in den meisten Ländern der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich. Die Länder können auch eine Jahrgangsstufe 13 einrichten. Der Besuch der Jahrgangsstufe 13 führt zur Fachgebundenen Hochschulreife und unter bestimmten Voraussetzungen zur Allgemeinen Hochschulreife.
- (10)** Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse. In ein- oder zweijährigen Bildungsgängen wird eine berufliche Grundausbildung, in zwei- oder dreijährigen Bildungsgängen eine Berufsausbildung vermittelt. In Verbindung mit dem Abschluss eines mindestens zweijährigen Bildungsgangs kann unter bestimmten Voraussetzungen die Fachhochschulreife erworben werden.
- (11)** Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Ersten Schulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.
- (12)** Fachschulen dienen der beruflichen Weiterbildung (Dauer 1–3 Jahre) und setzen grundsätzlich einen einschlägigen Berufsabschluss und eine entsprechende Berufstätigkeit voraus. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.
- (13)** Einschließlich Hochschulen mit einzelnen universitären Studiengängen (z. B. Theologie, Philosophie, Medizin, Verwaltungswissenschaften, Sport).
- (14)** Pädagogische Hochschulen (nur in Baden-Württemberg) sind bildungswissenschaftliche Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht. An den sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes werden lehrer:innenbildende und auf außerschulische Bildungsprozesse bezogene wissenschaftliche Studiengänge angeboten.
- (15)** Die Berufsakademie ist eine Einrichtung des tertiären Bereichs in einigen Ländern, die eine wissenschaftsbezogene und zugleich praxisorientierte berufliche Bildung durch die Ausbildung an einer Studienakademie und in einem Betrieb im Sinne des dualen Systems vermittelt.
- (16)** Die Studienstrukturreform mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse an deutschen Hochschulen ist weitgehend abgeschlossen. Nur eine geringe Zahl von Studiengängen führt zu einem Diplomabschluss.