

**Manfred Riegger,**  
Doktor der Theologie  
(Universität Augsburg)

## UNTERRICHTEN IN DEUTSCHLAND. EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE ALLGEMEINE DIDAKTIK SEIT 1945

"Jeder kennt es: Man bekommt ein Geschenk, man packt es aus und – freut sich: Nicht weil es besonders ausgefallen oder teuer gewesen wäre, sondern weil ..., ja weshalb eigentlich? Weil es unerwartet schön ist? Weil das Geschenk zu mir passt? Weil ...? Weil ich spüre: Der Andere hat sich über das Geschenk und über mich Gedanken gemacht. So freue ich mich und mein Dankeschön kommt von Herzen!"

Geschenke und Unterricht sind m.E. in vielerlei Hinsicht vergleichbar: Aus den beinahe unbegrenzten (Geschenk)Möglichkeiten von Dingen, Aktionen usw. (zu Anlässen wie Hochzeit gibt es z.T. vorgegebene Auswahllisten), muss ich ein Geschenk auswählen bzw. mich entscheiden eines selbst herzustellen. Ähnlich ergeht es einer Lehrperson, die mit Bezug auf eine gewisse 'Vorauswahl' der Inhalte des Lehr- bzw. Bildungsplans oder der Schulbücher eine Auswahl trifft bzw. diese zu Unterrichtsgegenständen umgestalten muss. Denkt die Lehrperson dabei nicht an die Schüler, sind Schwierigkeiten vorprogrammiert. Wie nun Schenkende nach Kriterien für die Angemessenheit eines Geschenks suchen, so sucht man auch in der Didaktik nach Kriterien für angemessenes didaktisch-methodisches Handeln. Diese Kriterien können nicht absolut gültig sein, da sie davon abhängen, was man für den Unterricht als wesentlich erachtet, d.h. wie man die Logik des Unterrichts einschätzt. Aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Einschätzungen wurden unterschiedliche Didaktische Modelle entwickelt.

Um einen Überblick zu ermöglichen, gebe ich nach einer ersten chronologischen Orientierung einen systematischen Überblick, stelle wesentliche didaktische Modell der allgemeinen Didaktik und deren Weiterentwicklungen dar und fasse den Ertrag zusammen, bevor ein Schluss meine Ausführungen abrundet.

### ***1. Chronologische Orientierung***

Seit den 1950er Jahren hat sich die allgemeindidaktische Theorie nicht gleichmäßig und linear entwickelt. Vielmehr kam es zu Schüben, Sprüngen, Spannungen und gegenseitigen Annäherungen unterschiedlicher Theorien und Modelle didaktischen Handelns<sup>1</sup>. Zur ersten Orientierung werden im Folgenden wesentliche didaktische Modelle chronologisch dargestellt, wovon die fünf heute maßgeblichen Hauptpositionen in Fettdruck gesetzt sind.

Die bildungs- und lerntheoretische, die kommunikative, konstruktivistische und kompetenzorientierte Didaktik werden aufgrund ihrer bleibenden Bedeutung unten ausführlich dargestellt. Die anderen Didaktiken werden aus folgenden Gründen nicht dargestellt: die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik wurde von ihrem Begründer ausdrücklich zurückgenommen<sup>2</sup>, die dialektische Didaktik Lothar Klingbergs ist mit dem Zusammenbruch der DDR kritischen Rückfragen ausgesetzt<sup>3</sup> und die lernzielorientierte Didaktik<sup>4</sup> hat sich überlebt, weil einerseits ihre Hauptforderung nach Priorität von Lernzielen von den anderen Didaktiken aufgenommen wurde, und andererseits wesentliche Grundanliegen in der kompetenzorientierten Didaktik bearbeitet werden, wenn auch unter anderen Vorzeichen.

---

<sup>1</sup> F. W. Kron zählt dreißig verschiedene Varianten [Vgl. ders., Grundwissen Didaktik, München und Basel <sup>2</sup>1994, 117]. Vgl. zum Ganzen auch H. Gudjons/R. Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg <sup>12</sup>2006 (1980), W. Jank/H. Meyer, Didaktische Modelle, 5., völlig überarb. Aufl. Berlin 2002; W. H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6., völlig veränderte, akt. u. stark erw. Aufl. München 2001.

<sup>2</sup> Vgl. F. v. Cube, Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: H. Gudjons/R. Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg <sup>12</sup>2006 (1980), 57-74 und Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 2001, 173-191.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Jank/Meyer, Didaktische Modelle, 2002, 241-260.

<sup>4</sup> Vgl. dazu W. H. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen, 9., akt. u. überarb. Aufl. München 2000. bes. 114-152.

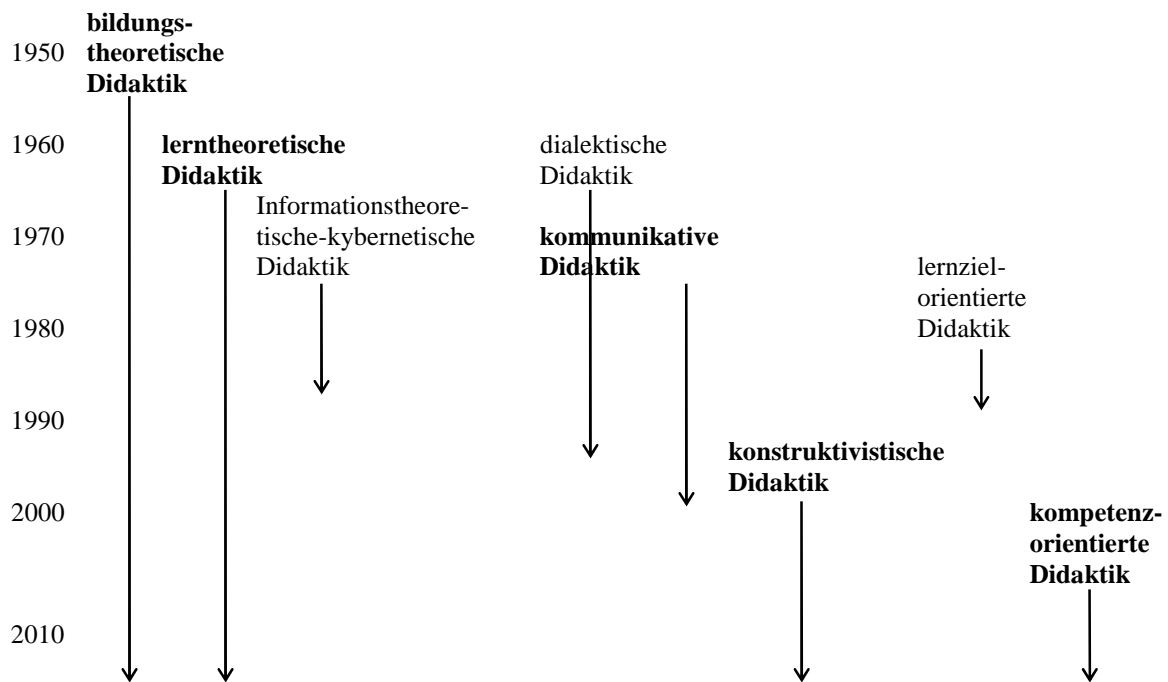


Abb. 1. Chronologische Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik.

## 2. Systematischer Überblick

Im Folgenden stelle ich die fünf wesentlichen didaktischen Modelle systematisch dar. Um die jeweiligen Grundlinien nachvollziehbar zu skizzieren, werden nach der Nennung wesentlicher Vertreter (1.) jeweils kurz erklärt: zentraler Begriff (2.), den Standort, von dem aus Didaktik betrieben wird, in Form von grundlegender Orientierung und erkenntnistheoretischem Interesse bzw. wissenschaftstheoretischer Grundlage<sup>5</sup> (3.), das Didaktikverständnis (4.), die wesentliche These (5.), welche zum praxisrelevanten Modell der Unterrichtsvorbereitung<sup>6</sup> (6.) führt. Weiterentwicklungen bzw. Bewertungen schließen an.

Während die bildungs- und lerntheoretische Didaktik und ihre sich gegenseitig annähernden Weiterentwicklungen sowie die kommunikative Didaktik aufgrund des zeitlichen Abstands sehr klar umrissen werden können, gestaltet sich dies für die konstruktivistische Didaktik schwieriger, da die wissenschaftliche Diskussion noch im Gange ist. Noch schwieriger verhält es sich in Bezug auf die kompetenzorientierte Didaktik, da sich diese erst im Aufbau befindet und erst seit einigen Jahren erste entsprechende Lehrpläne entwickelt werden.

Bezeichnung	Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Kommunikative Didaktik (ab 1971)	Konstruktivistische Didaktik	Kompetenzorientierte Didaktik
Vertreter	Weniger, Klafki	Heimann, Otto, Schulz	Schäfer/ Schaller, Winkel	Siebert, Reich	Weinert, Klieme
zentraler Begriff	Bildung	Lernen	Kommunikation	Konstruktivität	Kompetenz
Orientierung und Erkenntnisinteresse	geisteswissenschaftlich mit praktischem Erkenntnisinteresse	positivistisch mit technisch-praktischem Erkenntnisinteresse	kritisch mit emanzipatorischem Erkenntnisinteresse	epistemologisch mit der Frage nach der Erkenntnis von Wirklichkeit	technisch mit praktischem Erkenntnisinteresse
Wissenschaftstheorie	hermeneutisch	empirisch-analytisch	gesellschaftskritisch und politisch	interpretativ	empirisch-analytisch
Didaktik-Begriff	Didaktik im engeren, inhaltsbezogenen Sinn	Didaktik im weiteren Sinn beinhaltet Methodenfrage	Mathematik ergänzt Didaktik	Didaktik im (aller)weitesten Sinn	Didaktik als Lehrkunst anhand situativer Lerngelegenheiten

<sup>5</sup> Vgl. dazu J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a.M. 1968.

<sup>6</sup> Vgl. dazu z.B. G. E. Becker, Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil I, 9. überarb. Aufl. Weinheim u.a. 2004; W. H. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen, 9., akt. u. überarb. Aufl. München 2000; G. Tulodziecki/B. Herzig/S. Blömeke, Gestaltung von Unterricht, 2. durchges. Aufl. Bad Heilbrunn 2009.

Hauptthese	Primat der Didaktik i.e.S. (d.h. der Inhalte) vor der Methodik	These von der Interdependenz	Priorität unterrichtlicher Kommunikation, d.h. soziale Dimension und Schüler	Primat der Beziehungen vor den Inhalten	Priorität der Steigerung von Effektivität und Effizienz
Modell der Unterrichtsplanung	Didaktische Analyse (Erstveröffentlichung 1958)	Strukturmodell ( <i>Berliner Modell</i> ) (1962)	schülerorientierte (partizipative und kooperative) Planung	offenes didaktisches Denkmodell (ab 1995)	kompetenzorientiertes Strukturmodell
Weiterentwicklungen	Primat der Zielentscheidungen		Grundauffassungen wurden von anderen didaktischen Modellen übernommen	work in progress	work in progress
	<i>Kritisch-konstruktive Didaktik</i> mit (vorläufigem) Perspektivenschema zur Unterrichtsvorbereitung (1985)	<i>Hamburger Modell</i> (1980)			

Abb. 2. Überblick über bedeutende didaktische Modelle

### 3. Bildungstheoretische Didaktik

1. *Hauptvertreter*: Für Erich Weniger (1894-1961) und Wolfgang Klafki (geb. 1927) ist Bildung zentral.

2. *zentraler Begriff*: Bildung darf nicht einseitig unterbestimmt werden: weder vorrangig von der Objekt- noch vorrangig von der Subjektseite her. Denn Bildung ist ein doppeltes Erschließen, ein *wechselseitiges Sicht-Durchdringen von Subjekt und Objekt*, von Mensch und Umwelt, von Kind und Kultur, von Person und Sache. Damit ist Bildung *Aneignung einer fremden Welt* durch das Subjekt *und gleichzeitig das Begreifen seiner selbst*, mithin Selbsterkenntnis, also Selbstbildung. Bildung *geht folglich über die bloße Aufnahme von Inhalten hinaus*. "Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit erschließen, und dieser Vorgang ist nichts anderes als das sich Erschließen [...] eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit"<sup>7</sup>.

3. *Orientierung, Erkenntnisinteresse und wissenschaftstheoretische Grundlage*: Auf der Grundlage *geisteswissenschaftlichen Denkens* geht es um *Hermeneutik*, nicht nur im Sinne von verstehen und auslegen von Texten, sondern auch als *verstehendes Erschließen von Erziehungswirklichkeit*.

4. *Didaktikbegriff*: *Didaktik im engeren Sinne* ist die "Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl"<sup>8</sup>. Sie fragt also, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen Inhalte zu Bildungsinhalten werden. Bildungswirksame Inhalte besitzen eine spezifische Struktur und heißen "*Elementaria*". Ein "Elementares" ist ein Inhalt, der im Besonderen ein Allgemeines enthält.

5. *Hauptthese*: Die These vom *Primat der Didaktik i.e.S. bzw. Primat der Inhalte vor der Methodik* (lat. *Primat* = Vorrang, bevorzugte Stellung) besagt: Zuerst das "Was" klären, danach das "Wie" des Unterrichtens, weil das "Wie" vom "Was" abhängig ist, weil vielleicht sogar das "Wie" aus dem "Was" abgeleitet werden kann. Deshalb schrieb Weniger: "Alle Methodik ist etwas Zweites"<sup>9</sup>, also *Nachgeordnetes* oder aus den Inhalten *Abgeleitetes*.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Klafkis "*Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*"<sup>10</sup> – erstmals 1958 veröffentlicht – ist kein vollständiges Unterrichtsvorbereitungsmodell. Als Kern beschränkt es sich v.a. auf die Inhaltsfrage und will vorklären sowie den Lehrenden Entscheidungshilfen geben, ob ein Inhalt (damalige Lehrpläne waren inhaltsorientiert, d.h. sie gaben v.a. Themen und Inhalte vor) als Bildungsinhalt für eine konkrete Lerngruppe in einer bestimmten Situation zur Geltung gebracht werden kann. In der Didaktischen Analyse wird gefragt, ob ein Inhalt allgemeine Einsichten ermöglicht und welche er ermöglicht (Frage I und IV), ob er Bedeutung für die Schüler hat und voraussichtlich haben wird (Frage II und III). Die methodische Frage kommt nur im Anhang an die Inhaltsfrage in den Blick (Frage V).

<sup>7</sup> W. Klafki, Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959, 297.

<sup>8</sup> W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. Aufl. Weinheim 1964 (1958), 72.

<sup>9</sup> E. Weniger u.a., Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt a.M. 1965, 78.

<sup>10</sup> Vgl. dazu Klafki, 1964, 135ff.

- I. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm »exemplarisch« erfassen?
  1. Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?
  2. Wo läßt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment fruchtbar machen?
- 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?
- IV. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I, II und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?
  1. Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhangs?
  2. In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente?
  3. Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten?
  4. In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muß sachlich vorausgegangen sein?
  5. Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwermachen?
  6. Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz (»Mindestwissen«) zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als »lebendiger«, »arbeitender« geistiger Besitz gelten soll?
- V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, (Personen, Ereignisse, Formelemente), in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant fragwürdig, begreiflich, »anschaulich« werden kann?
  1. Welche Sachverhalte, Phänomene, Situationen, Versuche, Kontroversen usw., m.a.W.: Welche »Anschauungen« sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken, jene Fragestellung, die gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufes darstellen soll?
  2. Welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle usw. sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst selbständig die auf das Wesentliche der Sache, des Problems gerichtete Fragestellung zu beantworten?
  3. Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das am exemplarischen Beispiel, am elementaren »Fall« erfaßte Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben (immanent wiederholen) zu lassen?

Abb. 3. Didaktische Analyse nach Klafki.

Das Grundmuster des Denkens läßt sich so fassen:

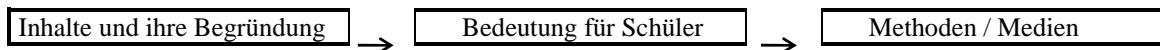


Abb. 4. Denkbewegung der bildungstheoretischen Didaktik.

Wird dieses Modell als formales und unmittelbares Unterrichtsvorbereitungsmodell verwendet, ohne dass Lehrende es relativieren indem sie die endgültigen Entscheidungen selbst übernehmen, entsteht die Gefahr, dass Inhalte als stabil und Methoden als Transportmittel angesehen werden.

#### 4. Lerntheoretische Didaktik

1. *Hauptvertreter*: Paul Heimann (1901-1967), Gunter Otto (geb. 1927) und Wolfgang Schulz (1929-1995) kritisierten das bildungstheoretische Modell als zu sehr abgehoben von der Unterrichtspraxis und entwickelten in der Mitte der 1960er Jahre in Berlin (daher auch die Bezeichnung 'Berliner Modell') diesen Ansatz<sup>11</sup>.

2. *zentraler Begriff*: Nicht Bildung, sondern *Lernen* steht im Mittelpunkt, wobei sie sich nicht eng auf psychologische Lerntheorien beziehen.

3. *Orientierung, Erkenntnisinteresse und wissenschaftstheoretische Grundlage*: Die Theorie entstand in enger Anlehnung an *empirisch-analytische Wissenschaftsauffassungen*, wie sie in den 1950er Jahren verstärkt in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich eindringen.

4. *Didaktikbegriff*: Hier wird *Didaktik im weiteren Sinne als Theorie des Unterrichts bzw. der Lehr-Lernprozesse* verstanden, weshalb die Methodenfrage explizit thematisiert wird. Unterrichtsforschung hat hier zum Ziel, über die Voraussetzungen des eigenen unterrichtlichen Planens aufzuklären.

5. *Hauptthese*: Die *Interdependenzthese*<sup>12</sup> besagt, dass *Unterrichtsziele, -inhalte, -methoden und -medien wechselseitig aufeinander bezogen* sind, und zwar so, dass Entscheidungen in einem Feld bereits Vorgaben für die anderen Felder bedeuten. Damit können *Methodenentscheidungen nicht willkürlich* getroffen werden, sondern sind zweifach abzustimmen: einerseits mit Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Medien und andererseits auf die von außen einwirkenden Bedingungen (anthropologisch-psychologische und sozial-kulturelle Voraussetzungen). Aufgrund der benannten Abhängigkeiten sind Methoden nicht ein für allemal bestimmbar, sondern müssen für jeden Unterricht jeweils neu gestaltet werden. Alle Faktoren des Unterrichtsprozesses sind prinzipiell gleichrangig- und gleichwertig.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Für die *Planung und Analyse von Unterricht* wurde ein *Strukturmodell* entwickelt, das *vier Entscheidungsfelder* und *zwei Bedingungsfelder* umfasst. Die Bedingungsfelder *anthropologisch-psychologische (individuelle) und sozial-kulturelle Voraussetzungen* wirken auf die situativen und allgemeinen Bedingungen des Unterrichtsgeschehens ein, wohingegen die Entscheidungsfelder die innere Strukturierung des Unterrichts selbst betreffen. Damit gilt: "Mindestens sechs Momente konstituieren in ihrem Zusammenwirken Unterricht als absichtsvoll pädagogisches Geschehen: die pädagogischen *Intentionen* (Absichten [bzw. Ziele]), die Themen des Unterrichts (*Inhalte*, Gegenstände), mit denen diese Absichten verfolgt werden, die *Methoden* (Verfahren), die zur Bewältigung von Intentionen und Themen dienen sollen, schließlich die *Medien* (Mittel) der Verständigung zwischen den am Unterricht Beteiligten über Absichten, Gegenstände und Verfahren"<sup>13</sup>. Die *Folgen des Unterrichts* zeigen sich im *anthropologisch-psychologischen und sozial-kulturellen Bereich*, der wiederum den Unterricht beeinflusst.

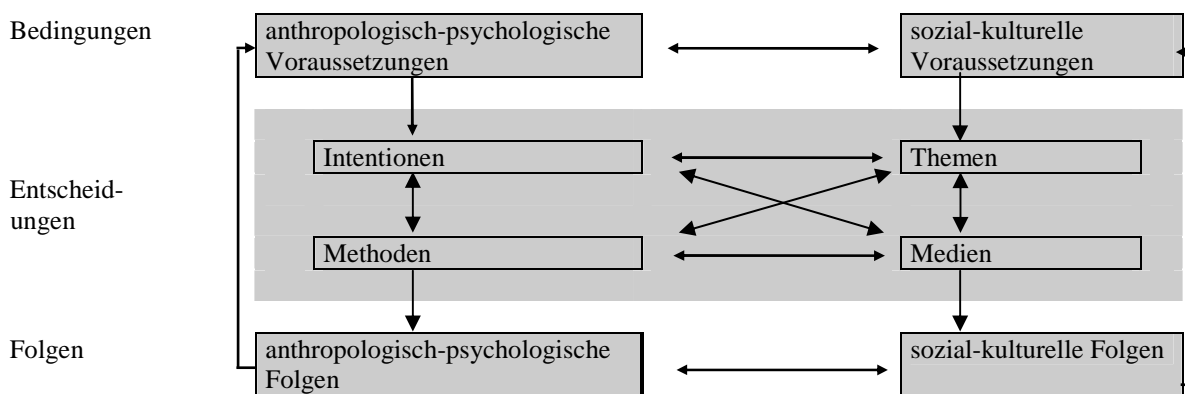


Abb. 5. Strukturmodell der lerntheoretischen Didaktik.

<sup>11</sup> Vgl. P. Heimann/G. Otto/W. Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, Hannover <sup>5</sup>1970 (1965).

<sup>12</sup> Vgl. W. Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, in: Heimann/Otto/Schulz, 1970, 13-47, 45.

<sup>13</sup> Ebd., 23.

### 5. Weiterentwicklungen bildungstheoretischer und lerntheoretischer Didaktiken

Die Streitfragen zwischen dem bildungstheoretischen und dem lerntheoretischen Modell wurden z.T. heftig diskutiert, wobei beide Seiten ihre ursprünglichen Positionen revidierten und sich erheblich annäherten. Der inzwischen an die Hamburger Universität umgezogene Wolfgang Schulz korrigierte das stärker technologische 'Berliner Modell' zum eher emanzipatorisch relevanten "Hamburger Modell"<sup>14</sup> Wolfgang Klafki weitete seine alte Didaktik im engeren Sinne zu einer *kritisch-konstruktiven Didaktik*. Er öffnet sie – nun neben den geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Verfahren – für alle erfahrungswissenschaftlichen Methoden und für ein anderes – als nur das kategoriale – Bildungsverständnis. Auf der Basis seiner kritisch-konstruktiven Theorie entwickelt er ein neues Modell, das (bis heute noch) vorläufige Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung<sup>15</sup>. Es enthält Aspekte der ursprünglichen Didaktischen Analyse ebenso, wie es Neues (z.B. Lehr-Lern-Prozessstruktur des Lernens v.a. Methode, Erweisbarkeit bzw. Überprüfbarkeit, d.h. Lernzielkontrolle) integriert.

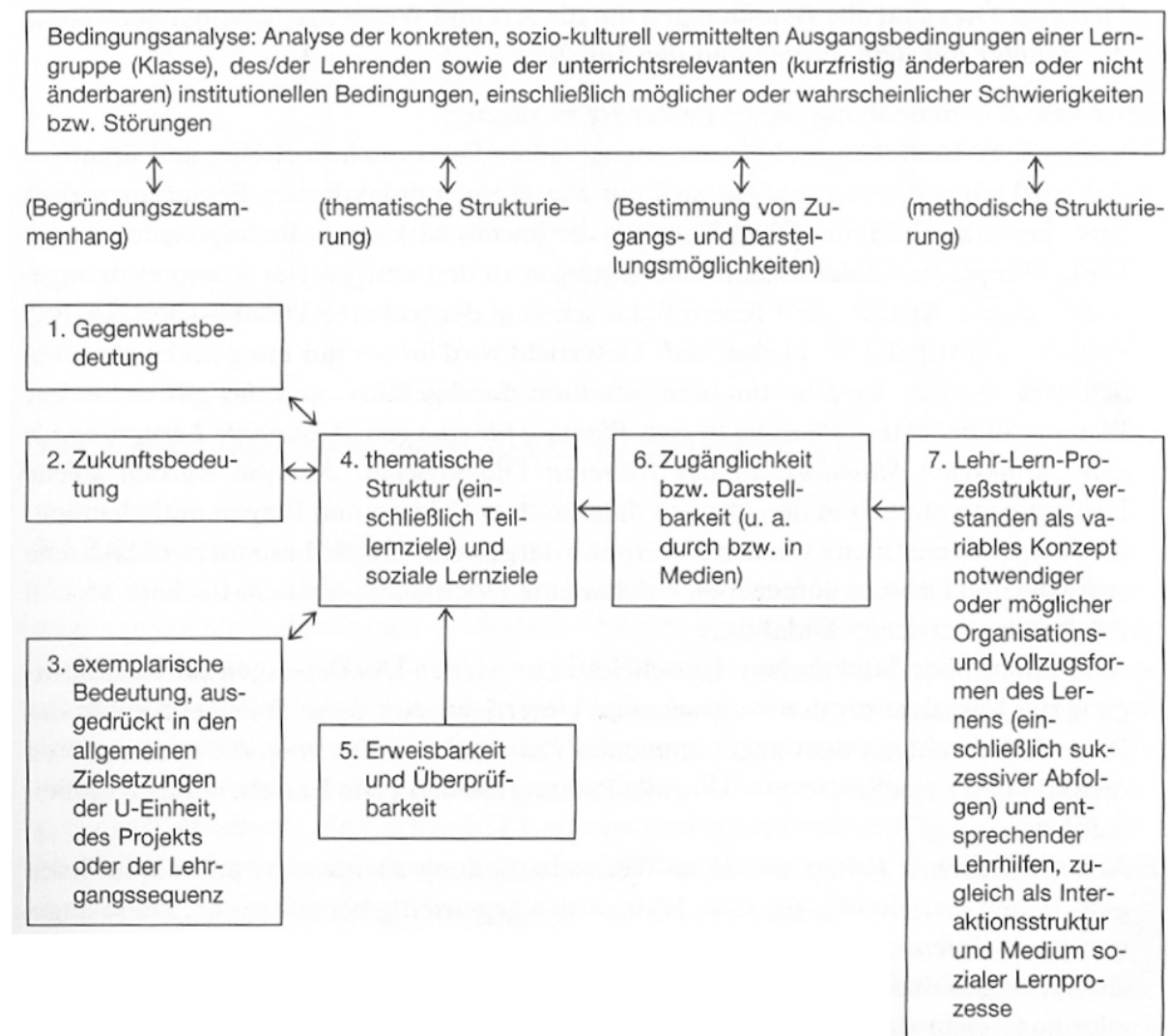


Abb. 6. Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung nach Klafki.

Unter Aufnahme von Herwig Blankertz versteht Klafki den Interdependenzzusammenhang als "Implikationszusammenhang", insofern zum einen "jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vorentscheidungen enthält [...] und zum anderen, [...] inhaltliche Zielsetzungen für den Unterricht nicht ohne Bezugnahme auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können"<sup>16</sup>.

Damit sind Methodenentscheidungen nicht unabhängig von Zielen und Inhalten, sondern in die Ziel- und Inhaltsentscheidungen mindestens zweifach eingeschlossen (impliziert): *Einerseits enthalten Methoden*

<sup>14</sup> Vgl. W. Schulz, Unterrichtsplanung, München u.a. <sup>3</sup>1982 (1980).

<sup>15</sup> Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985, 215.

<sup>16</sup> H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München <sup>4</sup>1970 (1969), 93.

unausweichlich *inhaltliche Vorentscheidungen*, d.h. es sind die von der einzelnen Methode ausgehenden strukturellen Einwirkungen auf Ziele und Inhalte zu berücksichtigen. *Andererseits begrenzt das von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n verfügbare methodische Repertoire u.U. die Ziel- und Inhaltsentscheidungen*, weshalb die von den Ziel- und Inhaltsentscheidungen ausgehenden Einwirkungen auf die Methode zu beachten sind. Beides verdeutliche ich an Beispielen: Wird mit einer Religionsgruppe die Pfarrgemeinde vor Ort erkundet oder Jugendgruppenarbeit im Pfarrheim vorgestellt, erscheint der Unterrichtsinhalt "Kirche am Ort"<sup>17</sup> den Schülern wahrscheinlich attraktiver und kann von ihnen anders angeeignet werden, als wenn derselbe Inhalt in einem – für ganze Bundesländer gleichen – Schulbuchtext angeboten wird. Durch die persönliche Begegnung mit konkreten Personen aus der Pfarrgemeinde, die von ihren Vorlieben berichten, könnten aber eher allgemeine theologische Aussagen zur Kirche vor Ort in den Hintergrund geraten. Insofern wirkt die Methode auf die Inhalte zurück. Zweites Beispiel: Wenn Jesus seine Botschaft den Zuhörern häufig in Gleichnissen vermittelte, denen exegetisch ein Spielcharakter<sup>18</sup> im weiten Sinne zu eigen ist, sind von vorne herein spielerische Elemente bei der Methodenwahl (z.B. Standbild, Rollenspiel – möglicherweise auch 'nur' schriftliche Rollentexte) bevorzugt zu bedenken. Zusammenfassend ist festzuhalten: Methoden können zum einen selbst bereits normative Implikationen beinhalten und insofern bloß mit bestimmten Zielen bzw. Inhalten harmonieren. Zum anderen kann auch die zielgerichtete Vermittlung von Inhalten nur mit bestimmten Methoden harmonieren. Weil also Methoden lediglich mit bestimmten Zielen bzw. theologischen Inhalten zusammen passen, sind Methodenentscheidungen nicht nur pädagogisch, sondern auch theologisch zu begründen. Das Ausgeführte fasse ich in folgender Abb. zusammen:

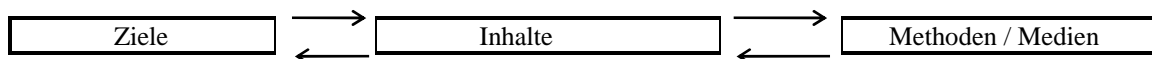


Abb. 7. Implikationszusammenhang.

In Bezug auf die Hauptthesen einigte man sich auf den "Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis sowohl zur Dimension der inhaltlichen als auch der methodischen Entscheidungen"<sup>19</sup> bzw. "gegenüber allen anderen Dimensionen des didaktischen Feldes"<sup>20</sup>, womit der *Primat der allgemeinen Zielorientierung*<sup>21</sup> gilt, der folgendermaßen dargestellt wird<sup>22</sup>:

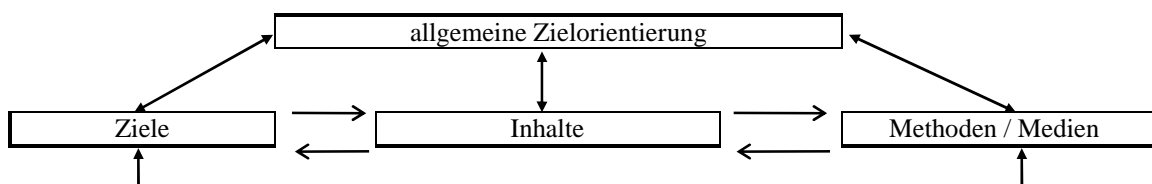


Abb. 8. Primat der allgemeinen Zielorientierung.

Die allgemeine Zielorientierung (z.B. Mündigkeit), richtet zwar konkrete Ziele, Inhalte, Methoden und Medien einer Unterrichtsstunde aus (Ebene der Rechtfertigung aller Entscheidungen), jedoch lassen sich diese im konkreten Planungsprozess nicht logisch aus allgemeinen Zielen ableiten oder nach dem Dreischritt Zielentscheidung/Inhaltsauswahl/Methoden- bzw. Medienauswahl ermitteln. In konkreten Planungsprozessen beginnt man bei einem Aspekt und durchläuft mehrfach alle Planungsaspekte. Zur Rechtfertigung der Planung (z.B. gegenüber Schulräten) muss jedoch mit interpretativen Verfahren ein sinnvoller Zusammenhang der einzelnen Aspekte hergestellt und entfaltet (expliziert) werden (grundsätzlich durch Pfeile gekennzeichnet). Die Pfeile von den Zielen über die Inhalte zu den Methoden/Medien verdeutlichen dabei den zweiten Teil des Implikationszusammenhangs, die umgekehrte Richtung den ersten Teil desselben und die Doppelpfeile die Wechselbeziehungen.

<sup>17</sup> Themenbereich 5 in Katholischer Religionslehre in der Jahrgangsstufe 5: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hg.), Lehrplan für die Hauptschule, München 2003.

<sup>18</sup> Vgl. H. Weder, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern, Göttingen 1978, bes. 89-91.

<sup>19</sup> W. Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: ders./G. Otto/W. Schulz (Hg.), Didaktik und Praxis, Weinheim u.a. 1977, 13-39, 28.

<sup>20</sup> W. Klafki, Von der bildungstheoretischen Didaktik zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff – Dialog mit W. Klafki, in: W. Born/G. Otto (Hg.), Didaktische Trends, München 1978, 49-83, 71 (Herv. durch M.R.).

<sup>21</sup> Vgl. Schulz, Unterrichtsplanung, 86; Klafki, Neue Studien, 1985, 65, 202.

<sup>22</sup> Vgl. Jank/Mayer, Didaktische Modelle, 2002, 56.

## 6. Kommunikative oder kritisch-kommunikative Didaktik

1. *Hauptvertreter*: Aus den zahlreichen und unterschiedlichen Ansätzen ragen die Autoren *Karl-Hermann Schäfer*, *Klaus Schaller* und *Rainer Winkel* (geb. 1943) heraus.

2. *zentraler Begriff*: *Kommunikation* wird nicht einfach an die Stelle von Bildung oder Lernen gesetzt, sondern Bildung, Lernen, Unterricht usw. werden anders verstanden, denn jeder Unterricht soll kommunikativer werden und damit "schülerorientierter, kooperativer, transparenter, mit- und selbstbestimmender, störungsärmer usw."<sup>23</sup>. Ziel ist eine weitgehend symmetrische Kommunikation.

3. *Orientierung, Erkenntnisinteresse und wissenschaftstheoretische Grundlage*: Unter Aufnahme der soziologischen und sozialpsychologischen Kommunikationstheorie (Paul Watzlawick / Jürgen Habermas) versteht sich die kommunikative Didaktik als *kritisch*: "Kritisch ist diese Didaktik insofern, als sie vorhandene Wirklichkeiten, die Ist-Werte unserer Gesellschaft, eben nicht unkritisch akzeptiert, sondern – soweit dies Schule überhaupt kann – permanent zu verbessern trachtet, in Sollens-Werte zu überführen sucht"<sup>24</sup>. Im Unterschied zur bildungs- und frühen lerntheoretischen Didaktik (Berliner Modell) ist diese Didaktik nicht nur in Bezug auf den didaktisch abgegrenzten Raum (Unterricht, Lehren und Lernen) kritisch, sondern auch auf den *gesellschaftlichen*. Sie verfolgt also einen *politischen Aspekt mit emanzipatorischem Erkenntnisinteresse*<sup>25</sup>. Inwiefern dieses Verständnis als lediglich 'reformerisch' oder der "Kritischen Theorie" der "Frankfurter Schule" entsprechen zu verstehen ist, sei hier dahingestellt. Die kritisch-konstruktive Didaktik verwendet kritisch zumindest in letzterem Sinne als Ideologiekritik mit eindeutig emanzipatorischem Interesse (Ziel ist die Befähigung aller Schüler zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeit).

4. *Didaktikbegriff*: Weil die Schüler Subjekte des Unterrichts sein sollen, muss Didaktik (Kunst des wirksamen Lehrens durch die Lehrperson) durch *Mathetik* (Kunst des wirksamen Lernens) ergänzt werden.

5. *Hauptthese*: Im Vordergrund steht die *unterrichtliche Kommunikation* als Spezialfall der allgemeinen Kommunikation zwischen Menschen *und* damit die soziale Dimension bzw. die *Schüler*<sup>26</sup>. Weil Inhalte nur dann rezipiert werden, wenn die Beziehung untereinander nicht gestört ist, wird die *prinzipielle Störanfälligkeit jeden Unterrichts thematisiert*,<sup>27</sup> um Störungen aufzudecken und zu beseitigen.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Jede/r kennt es: Auch bei bester Vorbereitung kann Unterricht misslingen. Oft liegt es daran, dass die Lehrperson zu den Schülern keinen 'guten Draht' gefunden hat. Zwar beachtete man diesen Aspekt auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als "personale Dimension des Unterrichts" und in der lerntheoretischen Didaktik als Voraussetzungen, die auf den Unterrichtsprozess einwirken, aber in der Kommunikativen Didaktik wird die unterrichtliche Kommunikation und Interaktion in den Mittelpunkt gestellt, wobei die Vermittlungsfrage nicht nur als "ein Moment der Methodik"<sup>28</sup> betrachtet wird. Damit muss Unterrichtsplanung nicht nur sach- (Inhalte) oder methodenadäquat sein, sondern auch "interaktionsadäquat"<sup>29</sup>.

Deshalb soll nach Biermann eine "*schülerorientierte Unterrichtsplanung*"<sup>30</sup> ("Prozessplanung") erfolgen, die zweifach umgesetzt wird: als

- "*gebunden partizipative Planung*" (an maßgeblichen Vorgaben wie Lehrpläne gebunden und trotzdem Schüler partizipieren lassend, v.a. als Lernen durch Lehre) und als
- "*kooperative Planung*" (Kooperation von Lehrern und Schülern v.a. dann, wenn Schülern die Folgen von Ereignissen, wie beispielsweise den Tod einer Schülerin, unmittelbar berühren und ein Lernen aus Erfahrung möglich wird).
- Bei beiden Planungsarten sind jeweils drei Aspekte zu berücksichtigen:
- "*Inhaltsaspekt*" (was soll gelehrt und gelernt werden);
- "*Vermittlungsaspekt*" (wie soll gelehrt und gelernt werden: Methoden, Medien, Unterrichts- und Handlungssituationen);
- "*Beziehungsaspekt*" (die Art der *sozialen Beziehung*, in der gelehrt und gelernt wird: Sozialformen, Soziales Lernen).

---

<sup>23</sup> R. Winkel, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: Gudjons/Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, 2006, 93-112, 95.

<sup>24</sup> Ebd., 94.

<sup>25</sup> Vgl. K. Schaller, Einführung in die Kommunikative Pädagogik, Freiburg i.B. 1978, 116.

<sup>26</sup> Vgl. K.-H. Schäfer/K. Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, 2., verb. u. erw. Aufl. Heidelberg 1973 (1971), 182.

<sup>27</sup> Vgl. R. Winkel, Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten, 8., mehrfach überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2006 (1976).

<sup>28</sup> Schäfer/Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft, 1973, 182.

<sup>29</sup> D. Baacke, Vom Nutzen und Nachteil der 'Kommunikativen Didaktik' für die Planung und Durchführung von Unterricht, Düsseldorf 1978, 9.

<sup>30</sup> Vgl. R. Biermann, Aufgabe Unterrichtsplanung, Essen 1985, zit. nach W. H. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen, 9., akt. u. überarb. Aufl. München 2000, 169f und die folgenden Zitate.



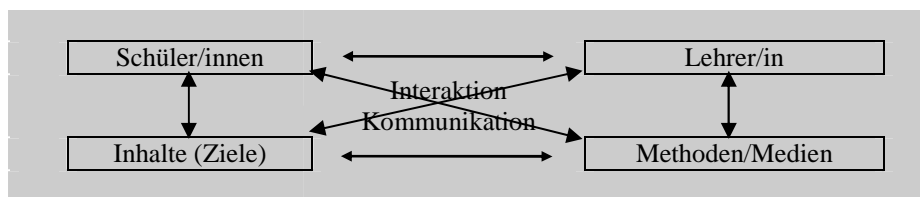


Abb. 9. Kommunikations- bzw. Interaktionsgeschehen der Lehr-Lernvorgänge.

7. *Bewertung*: Die Grundauffassungen der kommunikativen Didaktik sind mittlerweile in den meisten anderen didaktischen Modellen aufgenommen worden<sup>31</sup>. Die kritische Aufgabe didaktischer Theoriebildung übernahm man in der kritisch-konstruktiven Didaktik im Sinne der Frankfurter Schule sowie als Forderung möglichst interaktiven zu unterrichten, in der lerntheoretischen Didaktik im Hamburger Modell durch den wertend-offensiven Ideologiebegriff sowie als Anspruch der Beteiligung von Schülern bei Planungsvorgängen und in der konstruktivistischen Didaktik mit der Forderung nach Rekonstruktion sowie mit dem Primat der Beziehungen vor den Inhalten.

### 7. Konstruktivistische Didaktik

"Pflanzen wachsen nicht schneller, wenn man daran zieht". – "Nicht so sehr eine Tatsache, sondern deren Deutung, d.h. deren Konstruktion beeinflusst uns!".

1. *Hauptvertreter*: In den 1990er Jahren kommt es zu einer Auflösung von Verbindlichkeiten hinsichtlich der Ziele und Inhalte in Bildungsprozessen. Deshalb begreifen und beobachten Vertreter eines gemäßigten Konstruktivismus in Pädagogik und Didaktik Bildungsziele und -inhalte *systemisch* nicht als Abbilder von Wirklichkeiten, sondern als auf sich selbst bezogene (autopoietische = selbstreferenzielle) Prozesse<sup>32</sup>. Vertreter sind *Edmund Kösel* (geb. 1935), *Horst Siebert* (geb. 1939), *Kersten Reich* (geb. 1948) u.a.

2. *zentraler Begriff*: Der Konstruktivismus betont, dass man "einer oft von Menschen naiv unterstellten unmittelbaren Verbindung von Welt ('da draußen') und Abbild ('in uns') misstrauen"<sup>33</sup> müsse. Deshalb gilt als "moderne Schlüsselkompetenz" die "*Konstruktivität*, das heißt das Bewusstsein individueller und kultureller Beobachtungsabhängigkeit von Wirklichkeit"<sup>34</sup>. Mit anderen Worten: Die Konstruktionen und Visionen 'in den Köpfen' von Menschen über die Welt 'da draußen' sind nicht einfache Abbilder einer Welt. Dafür gibt es Gründe: 1) Durch das Denken, Handeln, Testen, also Konstruieren von Theorien und Wissen greift der Mensch in die Welt ein und verändert sie damit zumindest teilweise. 2) Andererseits ist zu beachten, dass in der Welt nie alles schon vorentschieden, abgeschlossen und sicher ist, da sich vieles verändert oder veränderbar ist.

3. *Orientierung, Erkenntnisinteresse und wissenschaftstheoretische Grundlage*: Der Konstruktivismus ist wissenschaftstheoretisch schwer zuzuordnen, da er ein "inter- und transdisziplinäres 'Paradigma' ist, eine – zumindest an den Ränder eher unscharfe – Perspektive, die sich vor allem von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert"<sup>35</sup> und sich statt dessen *epistemologisch* mit der Frage nach der Erkenntnis von Wirklichkeit befasst. Damit gilt: Gegenüber dem "WAS (der Erkenntnis)"<sup>36</sup> betont der Konstruktivismus das "WIE (des Erkennens)". Somit ist Wirklichkeit beobachterabhängig und *interpretativ*. Dies ist der kleinste gemeinsame Nenner<sup>37</sup>.

4. *Didaktikbegriff*: Hier wird *Didaktik im (aller)weitesten Sinne* als ein "großes Experiment in der Gesellschaft" verstanden, bei dem "neue Wege des erfolgreichen Lehrens und Lernens"<sup>38</sup> gesucht werden.

Als Grundsätze gelten u.a.: Lernen kann nur jeder für sich. Lernen ist nicht machbar! Lernen ist bloß anregbar (perturbierbar)! Von außen zwar angestoßen, vollzieht jeder seinen Lernprozess für sich selber<sup>39</sup>. *Lernen* wird aufgefasst als *aktiver, selbst gesteuerter, von außen bloß anregbarer (perturbierbarer), konstruktiver, situativer und sozialer Prozess*. Verlauf und Ergebnisse des Lernens sind stark abhängig von der

<sup>31</sup> Vgl. dazu Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 2001, 227.

<sup>32</sup> Vgl. K. Reich, Konstruktivistische Didaktik. Lehr und Studienbuch mit Methodenpool, 4. durchges. Aufl. Weinheim u.a. 2008, 86.

<sup>33</sup> Ebd., 74.

<sup>34</sup> H. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Neuwied u.a. 2003, 127.

<sup>35</sup> Ebd., 7.

<sup>36</sup> Ebd., 131.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 7 und 15.

<sup>38</sup> Reich, Konstruktivistische Didaktik, 2008, 70.

<sup>39</sup> Vgl. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, 2003, bes. 16-42. Vgl. auch E. Kösel, Modellierung von Lernwelten, Elztal-Dallau 1997.

subjektiven Suchbewegung der Lernenden, ihrer Eigenstruktur, ihren Lernstilen und ihren Lernprojekten. Deshalb unterstützt viel Lust am Entdecken und Gestalten der Welt den Lernprozess.

5. *Hauptthese*: Es wird ein "Primat der Beziehungen vor den Inhalten"<sup>40</sup> angenommen. Deshalb sollten stets "beziehungsmäßige Kontexte" geschaffen werden, in denen das Lernen erleichtert wird. Dadurch soll Motivation, Interesse und Eigenaktivität der Lernenden gefördert werden, um so eine *Balance zwischen* expliziter *Instruktion* durch Lehrende (Orientieren, Anleiten, Darbieten, Erklären sowie Unterstützen, Anregen und Beraten) und *Konstruktion* der Lernende zu finden. Ziel ist also ein *situativer Wechsel* zwischen aktiver und reaktiver Rolle der Lehrenden auf der einen Seite und vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Rolle der Lernenden auf der anderen Seite.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Kritisiert wird die "schematische Umsetzung" der 'klassischen' Modelle v.a. in der Praxis des Referendariats, welche wohl auch im Gegensatz zur Intention ihrer 'Erfinder', insbesondere von P. Heimann und W. Klafki steht, die nämlich einen kreativen Umgang mit ihren Modellen propagierten<sup>41</sup>. Deshalb entwirft Reich ein *offenes didaktisches Denkmodell* mit unterschiedlichen Ebenen (elementare und ganzheitliche Planung sowie situativer Planungsreflexion) und mit zirkulären Strukturen, in dessen Mitte *drei Perspektiven* stehen:

- "*Konstruktion*" meint, dass Lernen grundsätzlich eine konstruierende Tätigkeit ist, die jede/r einzelne Schüler/in für sich vollzieht – im Unterricht eben im sozialen Kontext der Klasse – nach dem Motto: "Wir sind die *Erfinder* unserer Wirklichkeit".
- "*Rekonstruktion*" bedeutet: Schüler müssen nicht alles neu erfinden, doch müssen sie bereits erfundene bzw. vorhandene Kultur- und Erkenntnisleistungen nachentdecken. Motto: "Wir sind die *Entdecker* unserer Wirklichkeit".
- "*Dekonstruktion*" bedeutet, dass eigene Erfindungen wie (Nach-)Erfindungen kritisch auf Auslassungen, Einseitigkeiten usw. geprüft werden, um Ergänzungen einbringen zu können. Motto: "Es könnte auch noch anders sein". Wir sind die *Enttarnen* unserer Wirklichkeit!".

Zum Einsatz kommen nicht "neue Methoden, aber *bekannte Methoden werden konstruktivistisch 'neu' akzentuiert und begründet*"<sup>42</sup> und auf vielfältige Weise gebraucht. Wichtig ist dabei die Gestaltung von evolutionären und prozessorientierten Settings (Lernumwelten, Lernumgebungen, Lernsituationen), die situationsbezogenes, situiertes, emotionales und selbstgesteuertes Lernen erlauben<sup>43</sup> (z.B. problemorientierte Lernumgebungen). So können "Inhalt und Methode, *Instruktion und Konstruktion*, Psychologik und Sachlogik, Subjekt und Objekt [...] komplementär (und nicht dualistisch) gedacht werden".

### 8. Kompetenzorientierte Didaktik.

Spätestens nach der Veröffentlichung der relativ schlechten Ergebnisse von Schulleistungstudien wie PISA ('Programme for International Student Assessment') im Jahre 2000<sup>44</sup> wurde konstatiert, dass eine durchgehende Lernzielorientierung der Lehr-Lernprozesse gescheitert ist<sup>45</sup>. Deshalb erfolgte ein grundlegender Systemwechsel in der Steuerung des *allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland*, nämlich *von der Input- zur Outcomesteuerung*; von Input-Regelungen der Modelle, der Lehrpläne, der kultusministeriellen Vorgaben und sonstigen Vorschriften hin zu Ergebnissen und zu erreichten Kompetenzen auf der Schülerseite.

1. *Hauptvertreter*: Der Lernpsychologe Franz E. Weinert erstellte für die OECD ein Gutachten über verschiedene Kompetenz-Definitionen<sup>46</sup>, das sehr einflussreich wurde. Seine daraus erwachsende Definition von

---

<sup>40</sup> Reich, Konstruktivistische Didaktik, 2008, 83 und das folgende Zitat.

<sup>41</sup> Ebd., 70 und Folgendes.

<sup>42</sup> Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, 2003, 137 und das folgende Zitat. Zum Ganzen auch Reich, Konstruktivistische Didaktik, 2008, bes. 265-297 und <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html>.

<sup>43</sup> Vgl. dazu u.a. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, 2003, 70-122 und Reich, Konstruktivistische Didaktik, 2008, 197ff.

<sup>44</sup> Vgl. u.a. J. Baumert/E. Klieme/M. Neubrand/M. Prenzel/U. Schiefele/W. Schneider/P. Stanat/K.-J. Tillmann/M. Weiß (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001; J. Baumert/C. Artelt/E. Klieme/M. Neubrand/M. Prenzel/U. Schiefele/W. Schneider/K.-J. Tillmann/M. Weiß (Hg.), PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002.

<sup>45</sup> Vgl. E. Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, 64; D. Fischer/V. Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 8f.

<sup>46</sup> Einen Überblick der in unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen gebräuchlichen Konzeptionalisierungen liefert F. E. Weinert: Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: D. S. Rychen/L. H. Salganik (ed.). Defining and Selecting Key Competences. Seattle u. a. 2001, 43-65.

Kompetenz<sup>47</sup> liegt beispielsweise auch der Expertise zu Bildungsstandards zu Grunde, deren Sprecher *Eckhard Klieme* war und deshalb in der Öffentlichkeit als *Klieme-Gutachten* bekannt ist<sup>48</sup>.

2. *zentraler Begriff*: Der Begriff *Kompetenz* ist nicht eindeutig definiert. Etymologisch kann man ihn vom lateinischen Verb *competere* herleiten, das so viel bedeutet wie *zutreffen, zustehen, zusammen treffen*<sup>49</sup>. Daran anschließend geht es um *Zuständigkeit bzw. Verantwortlichkeit* v.a. aufgrund eines Amtes oder einer Funktion, die jemandem juristisch zugestanden wird sowie um *Fähigkeit*. Die wissenschaftliche und schulpolitische Diskussion wird v.a. von der Definition Franz E. Weinerts geprägt:

"Kompetenzen (engl.: *cognitive system of rules*, dt.: *kognitives Regelsystem*)" sind "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten (engl. *cognitive abilities*) und Fertigkeiten (engl. *skills*), um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"<sup>50</sup>.

Kompetenzen sind demnach verfügbar oder erlernt und damit *Ergebnis von Lernprozessen*. Kompetenzen sind *nicht direkt sicht- bzw. hörbar*. Sie müssen sich erst zeigen. Sie *zeigen sich, wenn jemand komplexe Anforderungen in verschiedenen, konkreten Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll bewältigt*. Somit *ermöglichen* Kompetenzen zwar *Problemlösungen, also Handlungen*, sind letztlich aber immer *Zuschreibungen* (Attributionen) einer 'sicht- und hörbaren' Handlung (Performanz). Individuen oder Gruppen von Individuen gelten als kompetent, wenn sie *einfache – im Prinzip durch Übung zu automatisierende – Fertigkeiten und Fähigkeiten* (entstehen durch Gruppierung von hoch entwickelten Fertigkeiten wie Reflexionsfähigkeit) *nutzen*, um die entsprechenden Situationen adäquat zu meistern. Es handelt sich dabei zwar vorwiegend um kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch um motivationale, volitionale (d.h. den Willen betreffende) und soziale Dispositionen bzw. *Haltungen*<sup>51</sup>. Kompetenzen sind zudem bereichsspezifisch bzw. "domänenspezifisch", d.h. *inhaltsbezogen* zu benennen.

2.1 *weitere wichtige Begriff*: Im Unterschied zur bisherigen didaktischen Diskussion geht es nicht um funktions- und kontextlose Inhalte, sondern um bereichsspezifisches Wissen, das systematisch aufgebaut, miteinander verbunden und mit Handlungssituationen verknüpft wird. So entwickeln sich Dispositionen, um "konkrete Anforderungssituationen"<sup>52</sup> zu bewältigen. In der Unterrichtsplanung müssen also *Anforderungssituationen* identifiziert, d.h. Problemstellungen benannt werden, denen Schüler/innen "im 'wirklichen Leben' begegnen oder doch begegnen könnten"<sup>53</sup>, mit denen man sich auseinandersetzen muss, soll das Leben immer besser gelingen.

Der Begriff *Standard* steht im Zusammenhang mit der *Standarte des Heerführers*, der für die Soldaten im Getümmel des Kampfes eine Orientierungsmarke darstellte. Somit benennen *Bildungsstandards* "Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse"<sup>54</sup> der Schüler/innen. Sie "orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um"<sup>55</sup>. Damit stellen *Bildungsstandards* das Verbindungsglied dar zwischen Bildungszielen und konkreten, überprüfbaren Aufgaben. Die Anforderungen sind der Form nach "*Kompetenzanforderungen*". Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen<sup>56</sup>. Damit wird auch die Erfassung von (bereits vorhandenen) Kompetenzen immer wichtiger. Bei *Bildungsstandards* handelt es sich damit um Handlungsorientierungen in Form von Lernergebnissen auf bestimmten Entwicklungs- und Niveaustufen. Geklärt werden sollte, worauf sich das Niveau bezieht: auf ein Ideal (=Exzellenzstandard), auf durchschnittlich zu erwartende Leistungen (=Regelstandard) oder soll es von (fast) allen Schülern erreicht werden (=Mindeststandard).

"*Kompetenzmodelle* geben den Standards eine Orientierungskraft für den Unterricht, indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs-

<sup>47</sup> Vgl. F. E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim u.a. 2001, 27.

<sup>48</sup> Vgl. E. Klieme/H. Avenarius/W. Blum u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.

<sup>49</sup> Vgl. H.-G. Ziebertz, *Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? Aufgaben und Ziele religiösen Lernens*, in: G. Hilger/S. Leimgruber/ders., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, 6. vollst. überarb. Aufl. München 2010, 155-173, 170.

<sup>50</sup> Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, 2001, 27. Engl.: Vgl. Weinert: *Concept of Competence*, 2001, 43-65.

<sup>51</sup> Vgl. dazu das *Habitus-Modell*, das Pierre Bourdieu entscheidend prägte: Der *Habitus* (gr. *HEXIS*) ist keinesfalls nur eine Gewohnheit, sondern eine allgemeine Haltung bzw. Grundhaltung gegenüber der Welt im Allgemeinen und im pädagogischen Feld im Besonderen, und meint bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata.

<sup>52</sup> Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 2003, 72.

<sup>53</sup> G. Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, 2009, 149.

<sup>54</sup> Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 2003, 12.

<sup>55</sup> Ebd., 20.

<sup>56</sup> Ebd., 21.

und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben. [...Sie] haben die Aufgabe, die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ab und bieten somit eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen<sup>57</sup>.

In Kompetenzmodellen werden konkrete Entwicklungs- und Niveaustufen angegeben. Für den kognitiven Bereich z.B. 1. Kenntnis, 2. Verständnis, 3. Anwendung, 4. Analyse, 5. Synthese und 6. Evaluation<sup>58</sup>.

Auch der Begriff "*Kerncurriculum*" ist nicht eindeutig definiert. Man beschreibt damit das "unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule", und zwar "klar, eindeutig und verbindlich"<sup>59</sup>.

"Kerncurricula wie Bildungsstandards sind Elemente innerhalb eines Systems der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens; ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards bilden die bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodelle. Standards ergänzen dies durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben. Kerncurricula umfassen deshalb mehr als nur Bildungsstandards im Sinne von individuumbezogenen Kompetenzmodellen. Sie eröffnen eine Welt des Lernens<sup>60</sup>.

Damit wird deutlich: Bildungsstandards können die Lehrpläne keineswegs ersetzen, da sie deren "inhaltliche und prozessuale Orientierungs- und zeitliche Steuerungsfunktion nicht übernehmen können"<sup>61</sup>.

3. *Orientierung, Erkenntnisinteresse und wissenschaftstheoretische Grundlage*: Der grundlegende Perspektivenwechsel von 'Input' zu 'Outcome' zeigt sich in der *Didaktik* nicht nur in der engen Verbindung mit der empirischen Bildungsforschung, sondern auch im Wechsel von der Zielorientierung zur Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung (aus der Lehrer- bzw. Schülersicht).

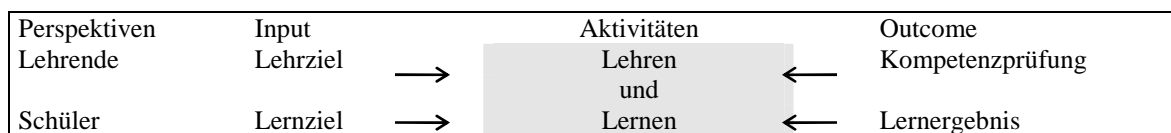


Abb. 8. Perspektivenwechsel von Input zu Outcome.

Dieser Perspektivenwechsel ist nur dann wirklich ein Paradigmenwechsel, wenn nicht die alten Ziele in neuem begrifflichem Gewand erscheinen, sondern wenn der gesamte Lehr-Lernprozess kompetenzorientiert angelegt ist.

4. *Didaktikbegriff*: Im Bereich der Didaktik wird 'Kompetenzorientierung' zunächst allgemein mit dem Blick auf die tatsächlich erreichten Lernergebnisse verbunden. Dann bedeutet Kompetenzorientierung auch Wissen und Können so zu vermitteln, dass kein 'träges' Wissen und Können entsteht, sondern anwendungsfähiges und ganzheitliches Wissen und Können. Aufgrund der Kontextabhängigkeit von Kompetenzen, sind Lernprozesse, in denen Kompetenzen aufgebaut werden sollen, so zu gestalten, dass sich die Personen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Damit wird *Didaktik im Sinne einer Lehrkunst* verstanden, die situativ Lerngelegenheiten eröffnet. Lernprozesse sind so organisiert, dass sie der Realisierung der Lernergebnisse dienen.

5. *Hauptthese*: Der Schock der relativ schlechten Ergebnisse deutscher Schüler/innen in internationalen Vergleichstests, führte zur priorisierten Frage, welche unterrichtlichen Vorgehensweisen im Blick auf bestimmte vorausgesetzte Bildungsziele bzw. -standards als effektiv (Wirkung) gelten können. Die Steigerung der Effizienz (Wirtschaftlichkeit) des Schulsystems spielt sicher auch eine Rolle.

6. *Modell der Unterrichtsplanung*: Auch kompetenzorientierter Unterricht muss geplant werden. Wenn jedoch anstelle der Ziele die zu erreichenden Lernergebnisse entscheidend sind, sollen die konkreten Wege des Lernens (Methoden und Medien) möglichst vielfältig ausgerichtet und den örtlichen Gegebenheiten angepasst werden. Doch auch dann gilt weiterhin der Interdependenz- und der Implikationszusammenhang, allerdings nicht isoliert, sondern zusätzlich im Zusammenhang mit der Lernsituation, was Methoden verstärkt unter dem Blickwinkel der Lerngelegenheiten erscheinen lässt. Sodann werden kompetenzorientierte Lernergebnisse, Inhalte, Methoden und Medien sowohl von den Bildungsstandards wie den Anforderungssituationen

<sup>57</sup> Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, 135.

<sup>58</sup> Vgl. B. S. Bloom u.a.: Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim u.a. 1972.

<sup>59</sup> Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, 97.

<sup>60</sup> Ebd., 95.

<sup>61</sup> Ebd.

ausgerichtet. Am Ende des Lernprozesses sollen Kompetenzen nachgewiesen werden, was kompetenzorientierte Überprüfungen der Lernergebnisse nötig macht. Die allgemeinen Bildungsziele sind weiterhin nicht nur verbindlich, sondern orientieren auch langfristig. Schematisch dargestellt sieht dies so aus:

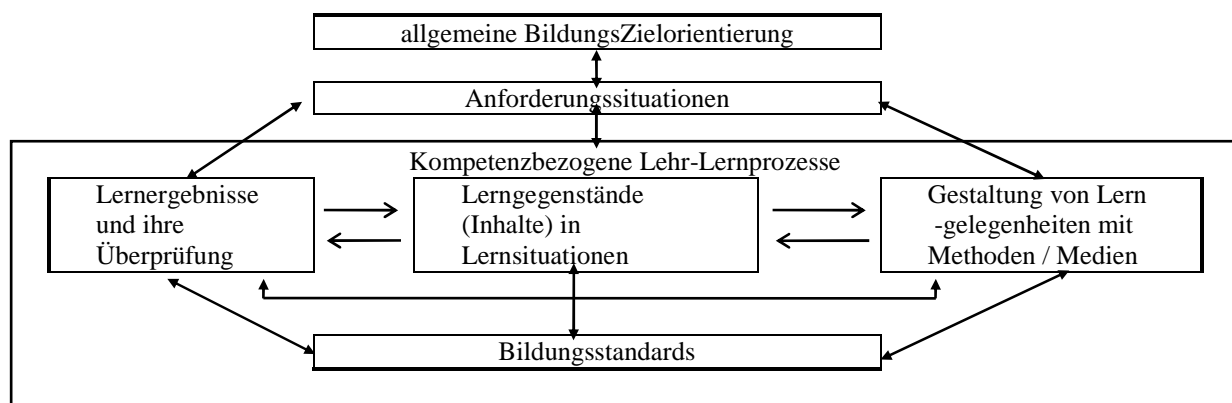


Abb. 9. Strukturmodell kompetenzorientierter Unterrichtsplanung.

Folgende Überlegungen sind für die kompetenzorientierte Planung von Unterricht wichtig:

a) Die Bildungsziele sind Ausgangs- und Endpunkt der Überlegungen. Sie werden in gesellschaftlichen Diskussionen formuliert und informieren über das, was eine Gesellschaft im Bildungsbereich an Kinder, Jugendliche oder Erwachsene vermitteln will. Sie liegen den Bildungsstandards zugrunde.

b) Auf der Grundlage der zu erreichenden Bildungsstandards sind mögliche Anforderungssituationen in der Lebenswelt der Schüler/innen zu identifizieren, die das Lernen der Inhalte einsichtig macht.

c) Zu erreichende Bildungsstandards und Anforderungssituationen sind mit Lernergebnissen, Lerngegenständen (Inhalten) und Methoden bzw. Medien in wechselseitigen Bezug zu bringen.

d) Lernergebnisse, Lerngegenstände (Inhalte) und Methoden bzw. Medien müssen in sich stimmig sein, d.h. sie müssen eine innere 'Zielgerichtetheit' aufweisen. Die Stimmigkeit entsteht, wenn die

- Lernergebnisse den Schülervoraussetzungen angepasst sind und in einer vernünftigen Reihenfolge aufsteigende Kompetenzniveaus erreicht werden,
- Lerngegenstände sachlich korrekt erfasst und in Bezug auf die Schüler/innen angemessen strukturiert sowie vereinfacht werden und
- Methoden bzw. Medien den Lerngegenständen (Inhalten) und Lernergebnissen angemessen sind und von den Schüler/innen beherrscht werden.

e) Lernergebnisse, Lerngegenstände (Inhalte) und Methoden bzw. Medien stehen in Wechselwirkung zueinander, d.h. sie müssen zueinander passen.

f) Die Stimmigkeit der Wechselwirkungen zwischen Bildungsstandards und Anforderungssituationen sowie Lernergebnissen, Lerngegenständen (Inhalte) und Methoden bzw. Medien eröffnen eine allgemeine Bildungszielorientierung des Unterrichts. Die Stimmigkeit äußert sich darin, dass nicht nur einzelne Aspekte (z.B. Lernergebnis) erreicht werden, sondern die Lehrperson das 'Gefühl' hat, dass die Unterrichtsstunde 'rund' war und die Schüler/innen sie interessant fanden. Stimmigkeit kann entstehen, wenn

- die Schüler/innen die Lernergebnisse selbst erreichen wollen und können,
- die Schüler/innen den erreichten Kompetenzzuwachs selbst erleben und erkennen, dass dieser auch für ihre Zukunft bedeutsam ist,
- das Anspruchsniveau der Unterrichtsstunde zu den Schüler/innen passt, d.h. dass die Schüler/innen evtl. notwendige Hilfestellungen erhalten, um die Herausforderungen der Unterrichtsstunde zu meistern,
- durch Maßnahmen der inneren Differenzierung leistungsstärkere wie -schwächere Schüler/innen dazulernen können,
- die Zeit rhythmisiert ist und die Unterrichtsstunde z.B. nicht durch Langeweile während und Hektik am Ende gekennzeichnet ist.

Werden die dargestellten allgemeinen Zusammenhänge beachtet, können grundsätzlich alle Methoden zum Einsatz kommen. Beim kompetenzorientierten Methodeneinsatz muss jedoch zusätzlich gefragt werden: "Trägt die gewählte Lehr- und Lernform dazu bei, dass Wissen erworben und im Sinne der fachlichen Kompetenzen

strukturiert, vernetzt und anwendungsbezogen erprobt werden kann? Leistet das geplante Verfahren einen Beitrag zum Erwerb, zur Ausdifferenzierung, zur Niveausteigerung und zur Festigung von Kompetenzen?"<sup>62</sup>.

Doch auch wenn sich bestimmte Methoden als mehr oder weniger kompetenzförderlich erweisen, sind sie grundsätzlich didaktisch zu begründen, denn ausschließlich selbstreguliertes Lernen der Lerner ist kaum denkbar, weshalb auch lehrergesteuertes Lehren notwendig bleibt.

7. *Bewertung*: Der von der kompetenzorientierten Didaktik eingeschlagene Weg vom Ende, vom Ergebnis her Unterricht zu gestalten, erinnert stark an die lernzielorientierte Didaktik der frühen 1970er Jahre. Einige Fragen stellen sich ähnlich wie damals: Wie können die Lernergebnisse überprüft werden? Orientieren sich Lehrpersonen nicht nur am direkt Abprüfbareren, wird Unterricht dann zur Quiz-Show?

Deutschland beteiligt sich langfristig an internationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU usw.) und verabschiedete 2003 und 2004 durch die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) *Bildungsstandards*<sup>63</sup>, die für ausgewählte Fächer darüber Auskunft geben, über welche fachlichen Kompetenzen Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Karriere verfügen sollten.<sup>64</sup> (*Was soll von wem zu welchem Zeitpunkt als Kompetenz gelernt worden sein?*) Doch kann mit der Erhebung der *Fachleistungsqualität* (PISA usw.) auf die Unterrichtsqualität geschlossen werden? Wohl kaum, denn wir wissen, dass es *keinen standardisierten Königsweg zu hoher Unterrichtsqualität* gibt, weil gerade hochqualifizierter Unterricht in *best-practice*-Klassen ein je individuelles Profil zeigte.<sup>65</sup> Noch gar nicht bedacht ist dabei die *Schulqualität*, die von der finanziellen und pädagogischen Unterstützung ebenso abhängig sein dürfte, wie von multiprofessionellen Teams (Schulsozialarbeiter, –Seelsorger, Krankenschwestern usw.).

Was sagen nun gute Ergebnisse in (Vergleichs)Tests aus? Liegt der Grund dafür in gutem Unterricht, oder waren 'nur' die Schüler fleißig, oder war gar das Lebensumfeld der Schüler entscheidend? Schulischer Unterricht sollte alle Schüler so fördern, dass er die unterschiedlichen Voraussetzungen der Elternhäuser zwar berücksichtigt, sich aber davon nicht abhängig macht, damit bei deren (Teil)Ausfall nicht auch die Leistung des Unterrichts gefährdet ist. Deshalb sind wir wieder auf die didaktische Theorie verwiesen.

Und nicht zuletzt: Durch den Bezug auf gegenwärtige und zukünftige Anforderungssituationen erfordert die Unterrichtsplanung ein hohes Maß an Offenheit für die Biografie der Schüler/innen. Denn je nach Unterrichtsinhalt muss die Planung Chancen für situative Inszenierungen im Unterricht ermöglichen, damit Schüler/innen, die dem Unterricht zu Grunde gelegte Anforderungssituation als für sie wirklich bedeutsam erfahren können.

## 9. Ertrag

Ich fasse den Ertrag der allgemeindidaktischen Diskussion zusammen:

1. Didaktische Modelle sind theoretische Anleitungen *wer* (beteiligte Personen, d.h. Lehrende und Lernende mit ihren Voraussetzungen), *wozu* (Ziele, Intentionen bzw. Bildungsstandards, Kompetenzen, Lernergebnisse), *was* (Inhalt, Thema), *wie* und *womit* (Methoden und Medien), *wann* (Zeit) und *wo* (Raum bzw. Ort und seine Atmosphäre innerhalb einer bestimmten Gesellschaft) (situationsbezogen) *lehren bzw. lernen soll*. Didaktische Modelle sind *kein Ersatz für die Begründung (warum)* von Inhalten, Zielen sowie des gesamten Lehr-Lernprozesses (v.a. mittels didaktischer Analyse), für die *Handlungs- sowie Reflexionskompetenz selbst und für die Überprüfung der Lernergebnisse*.

2. *Interdependenzthese, Implikationszusammenhang* und *allgemeine Ziel- bzw. Bildungszielorientierung* sind weiterhin für die Unterrichtsvorbereitung bedeutsam. Wer diese in der Unterrichtsvorbereitung nicht berücksichtigt und beispielsweise nur auf Methoden und Medien setzt, kommt kaum umhin, dass diese so wirken, wie die tolle Verpackung eines Geschenks. Kommt aber hinter der Verpackung ein unpassender Inhalt zum Vorschein, hilft auch die beste Verpackung nichts. Die Enttäuschung ist unvermeidbar.

3. Aus *konstruktivistischer Perspektive* bleibt die Einsicht bedeutsam, dass Schüler/innen nicht nur in eigenen Welten leben, sondern dass diese mit den Lernwelten verknüpft werden müssen. So können Schüler auch eigene Lernwege finden und gehen. Auch deshalb ist Planung unerlässlich.

4. "Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt man!" Dieser oft beschworene, aber für Schüler/innen selten erfahrbar gewordene Satz von Lehrpersonen, kann mit der Bezugnahme der Unterrichtsinhalte auf (mögliche) *Anforderungssituationen bzw. exemplarische Situationen* aus der Lebenswelt der Schüler/innen

---

<sup>62</sup> Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 2009, 196.

<sup>63</sup> Vgl. dazu auch F. Oser, Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: ders./J. Oelkers (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Zürich 2001, 215-342.

<sup>64</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [abgerufen am 13.01.2010].

<sup>65</sup> Vgl. F. E. Weinert/A. Helmke, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: dies. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 226-252, 250f. Vgl. dazu auch: B. Ofenbach, 'Best practices' im Systemvergleich. Benchmarking als neue Herausforderung, in: PR 59 (2005), 267-278.

konkretisiert werden. Sicher erfordert es Übung, damit der von den Lehrpersonen zu leistende Transfer bezüglich des Inhalts wirklich stimmig und für die Schüler/innen tatsächlich herausfordernd ist. Es sollte nicht zu einer platten Anbietung an Schülervorlieben, Wirtschaftsinteressen u.ä. kommen. Auch sollte nicht nur das als lehr- und lernenswert erachtet werden, was morgen gebraucht wird. Eine dauerhaftere Perspektive sollte für die Unterrichtsplanung leitend sein.

5. "Wir haben das doch durchgenommen!" Dieser oft gehörte Satz könnte überflüssig werden, wenn stärker nach *Lernergebnissen* gefragt wird. Die tatsächlichen Effekte transparent machen ist jedoch nicht etwas völlig Neues (Diesen Eindruck könnte man gewinnen, wenn man die Diskussion um die Bildungsstandards verfolgt.), da dies bisher schon über Lehrpläne, Schulbücher usw. intendiert wurde. Doch diese Intentionen werden explizit in Beobachtbares zu überführen versucht. Zu beachten ist jedoch, dass die Methoden der Beobachtung (Testverfahren) manches nicht berücksichtigen können. Auch ist nicht alles (sofort) beobachtbar (manche Gedanken benötigen auch Zeit, um Wirkung zu zeitigen). Beschränkt man sich auf Mess- und Beobachtbares, schränkt man seinen Blick zu sehr ein. Sollten dennoch die tatsächlichen Ergebnisse nicht oder nur wenig ausgeprägt sein, muss nach den Gründen geforscht werden. Diese können in der Unterrichtsplanung liegen, müssen es aber nicht.

6. Überblickt man die Diskussion um die didaktischen Modelle, entdeckt man wechselseitige Kritik und Beeinflussungen, die auch zu Weiterentwicklungen innerhalb von Modellen führten. Diese Feststellung ist bedeutsam, will man nicht der Gefahr unterliegen, in gewissen zeitlichen Abständen, gleiche oder ähnliche Fragen, vielleicht mit anderen Begrifflichkeiten, erneut zu diskutieren, ohne aus den Ergebnissen der älteren Modelle gelernt zu haben. Diese Gefahr sehe ich in der aktuellen Diskussion um kompetenzorientiertes Lehren und Lernen durchaus. Denn Bildungsstandards dürfen nicht nur formaler Natur sein, sondern müssen auch inhaltlich begründet werden, um zu verdeutlichen, warum es wichtig ist, dass Schüler/innen sie erreichen. Bildungstheoretische Diskussionen bleiben also wichtig.

### 10. Schluss

Ich nehme das eingangs angeführte Beispiel wieder auf. Vergleicht man Unterrichtsvorbereitung mit einem Finden bzw. Herstellen eines Geschenks, kann man theoretische Überlegungen zu didaktischen Modellen für Lehramtsstudierende nicht nur veranschaulichen, sondern in Bilder überführen, die in der Praxis handlungsorientierend wirken können. Doch trotz der aufgezeigten Ähnlichkeiten sehe ich in Bezug auf Unterricht mindestens einen Unterschied: Nach der Übergabe des Geschenks hat der Schenkende weitgehend seine Ruhe. In der Schule müssen Lehrpersonen und Schüler/innen jetzt erst recht zusammen mit dem Unterrichtsgegenstand umgehen – wenigstens bis zum Ende des Unterrichts. Soll aber die nächste Unterrichtsstunde gelingen, könnten die hier angestellten Überlegungen hilfreich sein.

Матеріал надійшов до редакції 01.09. 2014 р.

### **Riegger Manfred. Викладання в Німеччині. Огляд загальної дидактики, починаючи з 1945 року.**

*У статті запропоновано детальний огляд моделей загальної дидактики в Німеччині з 1945 по 2010 рр. Поряд з хронологічним впорядкуванням у статті представлено тематичну систематизацію розвитку загальнодидактичних моделей, які складають основу для викладання окремих предметів у німецьких школах. Подано характеристику основних ідей теорії освіти Еріха Венігера і Вольфганга Клафські з вирішальним значенням концепції категоріальної освіти. Таке відірване від реального навчального процесу теоретичне вчення зазнало критики з боку представників теорії навчання Пауля Гайманна, Гюнтера Отто і Вольфганга Шульца. Надалі популярності набула комунікативна або ж критично-комунікативна дидактика Карла-Германа Шефера, Клауса Шаллера і Райнера Вінкеля. В 90-ті рр. значного поширення набула конструктивістська дидактика Едмунда Кюзеля, Горста Зібберта, Керстен Райх.*

**Ключові слова:** загальна дидактика, теорія навчання, концепція категоріальної освіти, критично-комунікативна дидактика.

### **Riegger Manfred. Teaching in Germany. The Survey of General Didactics, Beginning with 1945.**

*The article proposes the detailed survey of models of general didactics from 1945 till 2010. Along with the chronological adjustment the article presents the thematic systematization of general didactic models development, that are the basis for teaching of some subjects in German schools. The characteristic of main ideas of the educational theory by Erich Weniger and Wolfgang Klafski with the crucial importance of the categorical education conception is given. Such distracted from the real educational process theoretical study was criticized by representatives of the educational theory Paul Heimann, Gunter Otto and Wolfgang Schulz. The communicative or critical-communicative didactics by Karl-Herman Schöfer, Klaus Schaller and Reiner Winkel became popular. In the 90<sup>th</sup> the constructive didactics by Edmund Käsel, Horst Siebert, Kersten Reich became widespread.*

**Key words:** general didactics, theory of education, categorical education conception, critical-communicative didactics.