

Didaktische Theorien zum Unterricht

| 2

Raphaela Porsch

1. Einführung

- » Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete *Planung*, *Organisation* und *Reflexion* von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation«
(KMK, 2019, S. 3; Hervorhebung Autorin).

Diese Aussage stammt aus den 2004 erstmals veröffentlichten Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften und verweist auf die zentrale Bedeutung des Unterrichtens als professionelle Aufgabe von Lehrkräften. Der Begriff *Didaktik* wird in Anlehnung an die Übersetzung aus dem Altgriechischen (*didáskein*) mit der Bedeutung *lehren* beziehungsweise *andere lernen machen* (von Olberg, 2016, S. 55) auf die Tätigkeit des Unterrichtens bezogen. Verstanden wird darunter pädagogisch absichtsvolles Handeln durch Lehrkräfte zur Initiation von Lernprozessen an Schulen beziehungsweise Bildungseinrichtungen. Diese Fokussierung soll jedoch nicht implizieren, dass Lernen nicht auch außerhalb pädagogischer Institutionen im Rahmen informeller Lerngelegenheiten stattfinden kann oder dass Lernprozesse allein durch Steuerung beziehungsweise Einflüsse anderer Personen angeregt werden würden.

Didaktische Modelle beziehungsweise Theorien aus dem Feld der *Allgemeinen Didaktik* werden seit vielen Jahren in den Bildungswissenschaften beziehungsweise der Schulpädagogik im Rahmen der Lehrerbildung an deutschen Universitäten thematisiert (zum Verhältnis von Schulpädagogik, Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung: Rothland, 2018). Die *Klassiker* der Theorien, wie beispielsweise die *Bildungstheoretische* oder *Kritisch-konstruktive Didaktik* von Wolfgang Klafki, lassen sich nach Terhart (2002) grundsätzlich einer von insgesamt vier Theoriefamilien zuordnen: einem *bildungstheoretischen*, *lehrtheoretischen*, *kommunikations- und interaktionstheoretischen* sowie einem *konstruktivistischen Ansatz*. Auch neuere allgemein-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45593>



didaktische Ansätze (Arnold et al., 2013; Kron, 2008), die jedoch eher die bereits vorliegenden Theorien erweitern oder spezifizieren (Terhart, 2013), lassen sich diesen vier Ansätzen zuzählen. Die Allgemeine Didaktik stellt eine Disziplin dar, die sich mit Fragen »des Lehrens und Lernens auf allen Stufen des Bildungssystems und in allen inhaltlichen Lernbereichen« befasst (Terhart, 2009, S. 133). Das bedeutet, dass diese Modelle beziehungsweise Theorien prinzipiell für den Unterricht in *jedem* Fach anwendbar sein sollen. Dahinter liegt die grundlegende Annahme, dass Unterricht im Prinzip in allen Fächern – ergänzt durch Berücksichtigung individueller fachdidaktischer Prinzipien – gleich abläuft und gleiche oder zumindest ähnliche Prozesse der Planung Anwendung finden. Anzumerken ist, dass weitere erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien (vgl. Lüders, 2014) und Modelle, die vielfach Grundlage empirischer Forschungsarbeiten zur Untersuchung von Unterricht sind – wie dem »Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkweise von Unterricht« (Helmke, 2017) – existieren. Zudem beschäftigen sich andere Disziplinen wie die Linguistik und die verschiedenen Fachdidaktiken mit Unterricht in theoretischer und empirischer Weise.

Zur Systematisierung der verschiedenen Ansätze lassen sich allgemeindidaktische und unterrichtstheoretische Ansätze laut Terhart (2018) drei Paradigmen zuordnen:

- (1) Das *Bildungsparadigma*, welches sich auf Konzepte beziehungsweise Theorien bezieht, »die sich um den Begriff ›Bildung‹ herum gruppieren lassen« (ebd., S. 1). Insbesondere die Arbeiten von Wolfgang Klafki und seine Weiterführungen (z. B. Köker & Störtländer, 2017) sind für diesen Ansatz zu nennen.
- (2) Das *Produktions-/Effektivierungs-Paradigma* fasst Konzepte zusammen, die sich um Wissen bemühen, das sich auf die Gestaltung des Unterrichts und seine Wirkung auf die Umsetzung der Lern- und Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler bezieht. Die Lern- beziehungsweise Lehrtheoretische Didaktik von Heimann beziehungsweise Schulz sowie Theorien und Ansätze der Instruktionen- und Unterrichtspsychologie, wie das »Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkweise von Unterricht« (Helmke, 2017), gehören zu dieser Gruppe.
- (3) Zum *Interaktionsparadigma* zählen Konzepte, die »sich darauf konzentrieren, Unterricht als soziale Situation beziehungsweise als einen Prozess zu analysieren und zu verstehen versuchen, in dem es um Interaktions- und Sozialisationsprozesse sowie um gewollte und ungewollte Nebenwirkungen geht« (Terhart, 2018, S. 2).

Die Einordnung von theoretischen Ansätzen zum Unterricht beziehungsweise zum Unterrichten zu einem der Ansätze – so betont Terhart (2018) selbst – ist zum einen nicht

immer eindeutig vorzunehmen. Zum anderen unterscheiden sich die betrachteten Theorien – trotz des Bezugs auf den gleichen Gegenstand – in ihren Entstehungsgrundlagen und intendierten Nutzungsweisen. So wurden allgemeindidaktische Theorien vornehmlich vor dem Hintergrund praktischer Schulerfahrungen und/oder Erkenntnissen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihrer Autorinnen und Autoren entwickelt, dagegen selten unter Einbezug empirisch gewonnener Forschungsbefunde. Den Theorien wird entsprechend vorgeworfen, dass sie auf »unsystematisch gewonnenen Erfahrungen oder normativen Ansprüchen« (Blömeke, 2009, S. 15) basieren. Zu ihrer *Verteidigung* lässt sich anführen, dass viele dieser Theorien eher den Anspruch besitzen, für die praktische Anwendung, vor allem für die Qualifizierung von Berufsanfängern durch Erstellung von Unterrichtsplanungen, und nicht allein oder überhaupt für Forschungszwecke entwickelt worden zu sein. Zudem kann behauptet werden, dass erst in jüngerer Zeit empirische Belastbarkeit von Theorien beziehungsweise ihre Nutzbarkeit für empirische Arbeiten von (einigen) Vertreterinnen und Vertretern der Schulpädagogik als eine notwendige Bedingung angesehen wird. Wissenschaftlichen Arbeiten zum Unterricht beziehungsweise von Unterrichtstheorien können generell sehr unterschiedliche Absichten ihrer Verwendung zugesprochen werden: »Teilweise wird ein philosophisches beziehungsweise rein analytisch-theoretisches Interesse verfolgt, teilweise zusätzlich ein auch empirisch-analytisches in quantitativer, qualitativer oder gemischter Ausformung. Und schließlich, aber im Kontext der ›reinen‹ Unterrichtstheorie selten, wird auch praktisch-gestalterisches Interesse verfolgt« (Terhart, 2018, S. 3 f.). Mit Blick auf die Lehrerbildung ist der qualifizierte Umgang mit empirischen Forschungsarbeiten zum Unterricht bedeutsam, die angemessen theoretisch fundiert sein sollten. Darüber hinaus können Unterrichtstheorien Grundlage für eigene Forschungsarbeiten darstellen beziehungsweise der Erforschung des eigenen Unterrichts und Anregung für die Reflexion des eigenen Handelns geben (z. B. im Rahmen schulpraktischer Aufenthalte). Der eingangs vorgelegten Unterscheidung in Planung, Organisation beziehungsweise Gestaltung und Reflexion von Unterricht folgend sollen im nächsten Abschnitt ausgewählte Theorien mit Bezug zu diesen Tätigkeitsbereichen von Lehrkräften vorgestellt werden.

2. Ausgewählte allgemeindidaktische Theorien zum Unterricht

2.1 Zur Planung von Unterricht

Da Unterrichten als absichtsvolles Handeln verstanden wird und die Lehrenden Ziele zu erreichen oder zumindest deren Umsetzung anzustreben haben, die in

Bildungsstandards und Curricula verankert sind, sowie relativ feste Strukturen in Bildungseinrichtungen bestehen (i. d. R. Lernen in Gruppen, Bedingungen der Ausstattung, u. a.), bedarf es der systematischen Planung von Unterricht. Unterrichtsplanung umfasst »alle Tätigkeiten, die das (eigene) unterrichtliche Handeln zum Gegenstand haben und dazu dienen, dieses unterrichtliche Handeln optimal zu organisieren« (Bromme & Seeger, 1979, S. 4). Planung als ein mentales Handeln erfordert kognitive Prozesse bei den Lehrenden, wobei insbesondere das Antizipieren wesentlicher Bestandteil des Planungsprozesses ist. Es werden »Situationen und die darin enthaltenen komplexen Konstellationen gedanklich vorweggenommen; Formen der Vorwegnahme können sich auf das mögliche Erleben (Freude, Unsicherheit, Angst, Kompetenzerleben) und/oder auf die kognitive Erfassung der Situation respektive die in der Situation erforderliche Informationsverarbeitung, um angemessen handeln zu können, beziehen« (Kiper, 2016, S. 381). Wesentlich beizufügen ist, dass Kenntnisse von (allgemeindidaktischen) Planungstheorien zur effektiven Planung von Unterricht nicht ausreichen, sondern weiteres Professionswissen wie fachliches und fachdidaktisches als auch wertbezogenes Wissen sowie Wissen über Bedingungen der räumlichen und personellen Strukturen an Schulen notwendig sind (ebd.).

In der Allgemeinen Didaktik lassen sich mehrere Theorien wie die Bildungstheoretische Didaktik und die Lehr-Lerntheoretische Didaktik identifizieren, die sich explizit auf Planung von Unterricht beziehen:

- ▶ Die *Bildungstheoretische Didaktik* von Wolfgang Klafki geht von der Annahme aus, dass die konkreten Inhalte des Unterrichts durch Lehrkräfte im Prinzip frei wählbar sind. Mithilfe von ursprünglich fünf Leitfragen im Rahmen der sogenannten *Didaktischen Analyse*, soll ein für die Schülerinnen und Schüler angemessener Bildungsinhalt durch die Lehrkraft gewählt werden. Die Beantwortung der Grundfragen soll eine Wahl der Inhalte mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe begründen können. Die Fragen beziehen sich auf die *Gegenwartsbedeutung* (Bedeutung für das gegenwärtige Leben der Schülerinnen und Schüler), *Zukunftsbedeutung* (Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler), die *exemplarische Bedeutung* (Inhalt soll repräsentativ beziehungsweise typisch sein beziehungsweise helfen, ein allgemeines Problem zu erschließen), die *Struktur des Inhalts* und die *Zugänglichkeit* (Darstellungsweise des ausgewählten Inhalts). Klafki ergänzte 1985 das »Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung« um zwei weiteren Fragen, die sich auf Aspekte der »*Erweisbarkeit beziehungsweise die Überprüfbarkeit*« von Schülerleistungen sowie auf die *methodische Strukturierung von Lehr-Lernprozessen*

beziehungsweise Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses beziehen (Klafki, 1985/2007, S. 280 u. S. 283). Zudem wird in der Überarbeitung eine Bedingungsanalyse der Didaktischen Analyse vorangestellt. Diese erfordert eine detaillierte Erfassung individueller und soziokultureller Merkmale der Lerngruppe beziehungsweise Klasse, des Lehrenden selbst sowie der institutionellen Bedingungen.

- Die *Lern- und Lehrtheoretische Didaktik* beziehungsweise das *Berliner Modell* (Heimann, 1962) und das *Hamburger Modell* (Schulz, 1980) der Unterrichtsplanung stellt neben Klafkis Didaktischer Analyse eines der bekanntesten allgemeindidaktischen Modelle zur Planung und Analyse von Unterricht dar. Für beide Situationen unterscheidet Heimann (1962) im Lerntheoretischen Modell zwei Stufen: Nach einer *Struktur-Analyse* folgt die *Faktoren-Analyse*. In der Struktur-Analyse sollen sechs Kategorien betrachtet beziehungsweise sechs Grundfragen beantwortet werden (z. B. *In welcher Absicht tue ich etwas?*). Vier der Kategorien werden als *Entscheidungsfelder* (Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl) zusammengefasst, die zwei weiteren als *Bedingungsfelder* (anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen). Mit der Faktoren-Analyse werden die spezifischen unterrichtlichen Bedingungen wie die Schul- und Klassensituation analysiert, die wiederum in den Planungsentscheidungen – wie sie von der Struktur-Analyse vorgenommen werden – Berücksichtigung finden sollen. Im Vergleich zu Klafkis Vorgehen, der zentral die Inhalte – jedoch in Interaktion mit den Voraussetzungen der Lernenden – betrachtet, können in der Faktoren-Analyse beispielsweise auch lernpsychologische Kenntnisse in die Planung einfließen. Wie Klafki, der in seiner Überarbeitung (1985/2007) die wechselseitige Abhängigkeit der Grundfragen betont (ebd.), sieht auch Heimann (1962) eine Verknüpfung der Entscheidungsfelder vor, als »durchgehende Interdependenz« bezeichnet (ebd., S. 418).

Die Planung von Unterricht stellt eine wesentliche Aufgabe im beruflichen Handeln von Lehrkräften dar. Bis heute werden allgemeindidaktische Modelle an vielen Standorten in der Lehrerbildung in Deutschland als Grundlage für die Planung von Unterricht vermittelt und in zahlreich erschienenen Lehrwerken vorgestellt (vgl. z. B. Terhart, 2009; Jank & Meyer, 2014; Porsch, 2016). Der Anteil der Forschungsarbeiten, die sich beispielsweise auf die Frage beziehen, ob Lehrkräfte im Sinne der theoretisch postulierten Planungsschritte vorgehen (unter Berücksichtigung der angenommenen wechselseitigen Abhängigkeiten) und welche Aspekte in ihrer Unterrichtsplanung in welcher Weise Beachtung finden, ist dagegen vergleichsweise gering. Empirische Arbeiten sind seit den 1970er-Jahren bekannt und beschäftigen sich mit der Planungskompetenz und Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden

(z. B. Seel, 1997) und Lehrkräften (z. B. Bromme, 1980; Haas, 2005). Angeregt durch die Professionalisierungsdebatte hat die Lehrerprofessions- beziehungsweise Lehrerbildungsforschung neue Impulse erhalten, sodass vermehrt Arbeiten zu Planungskompetenz bei zukünftigen und im Beruf stehenden Lehrkräften in den letzten Jahren vorgelegt wurden (z. B. Wernke & Zierer, 2017).

2.2 Zur Gestaltung von Unterricht

Unterricht stellt eine organisierte Abfolge von Lehr- beziehungsweise Lernsituationen dar, die in pädagogischer Absicht, in planvoller Weise und innerhalb eines institutionellen Rahmens ablaufen (Terhart, 2009). Diese Situationen können unter Berücksichtigung der zu vermittelnden Inhalte, Bedingungen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung verschiedener Methoden, Medien und Sozialformen variiert werden. Wie diese Situationen seitens professionell ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen zu gestalten sind, muss in der Planung von Unterricht berücksichtigt und anschließend im Unterricht umgesetzt werden. Fragen der konkreten Gestaltung von Unterricht werden in den Fachdidaktiken und fachübergreifend theoretisch sowohl in der Psychologie als auch in der Allgemeinen Didaktik thematisiert.

- ▶ Als einen *Brückenbauer* zwischen der Psychologie und der Allgemeinen Didaktik kann *Hans Aebli* mit seiner Arbeit *Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (1961/2011) bezeichnet werden, dessen Ausgangspunkt für didaktisches Handeln im Unterricht im Schwerpunkt Lern- und Verstehensprozesse darstellen. Unterricht soll nach einer festgelegten Abfolge strukturiert sein (problemlösendes Aufbauen, Durcharbeiten, Üben, Anwenden). Am Beginn einer Stunde beziehungsweise einer Unterrichtsreihe soll eine Problemfrage stehen, die laut Aebli (ebd.) in der Regel von der Lehrkraft gestellt wird, jedoch für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sein muss. Trotz sehr unterschiedlicher Zugänge kann mit diesem Ansatz in aller Vorsicht eine Parallele zur *Kritisch-konstruktiven Didaktik* von Klafki hergestellt werden. Die erneuerte Version seiner Bildungstheorie schlägt unter anderem vor, dass man sich im Unterricht mit »epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart und der vermeintlichen Zukunft« (Klafki, 1985/2007, S. 56) beschäftigen sollte. Die Orientierung an Problemen verbindet beide *Klassiker* der Didaktik.
- ▶ Die *Kritisch-konstruktive Didaktik* wurde bereits mit der Tätigkeit der Planung in Verbindung gebracht. Doch Klafki (ebd.) thematisiert auch Aspekte, die sich auf

die konkrete Gestaltung von Unterricht beziehen. Neben der Orientierung an Schlüsselproblemen ist seine *Vierte Studie* mit den Ausführungen zum exemplarischen Lernen als »selbstständiges, genetisches beziehungsweise rekonstruktiv-entdeckendes Lernen« (ebd., S. 145) beachtenswert. Die *Sechste Studie*, die Klafki zusammen mit Hermann Stöcker darlegt, bezieht sich auf *Innere Differenzierung des Unterrichts* – ein Thema, welches aktuell im Zusammenhang mit dem Stichwort *Individuelle Förderung* (z.B. Klieme & Warwas, 2011) weiter an Bedeutung gewonnen hat.

- ▶ Die *Konstruktivistische Didaktik* von Kersten Reich gehört zu einer Theoriegruppe, die im Zusammenhang mit Lernprozessen die individuelle Sichtweise und Verarbeitung der Lernenden betont beziehungsweise die Annahme vertritt, dass Wissen von Individuen selbstständig konstruiert werden muss, wobei der Einzelne zur Sinnkonstruktion auf den Austausch mit anderen angewiesen ist. Reich (2012) unterscheidet dazu für den Unterricht drei Schritte: *Rekonstruktion* (Erkundung der Wirklichkeit), *Konstruktion* (eigenes Handeln und Reflexion) und *Dekonstruktion* (Rückbezug auf die eigene Lebenswirklichkeit). Diese können die Phasen einer Stunde darstellen oder die Abfolge mehrerer Unterrichtsstunden kennzeichnen. Zur Gestaltung der Stunden beziehungsweise Phasen werden eine Vielzahl an Methoden vorgeschlagen, die »sich sehr stark an alten und neuen reformpädagogischen Modellen [orientieren]« (Terhart, 2009, S. 146).
- ▶ In der anglo-amerikanischen Lehr-Lernforschung lassen sich Modelle zur Gestaltung von Unterricht unter dem Stichwort *Instructional-Design-Modelle* finden. Zu ihnen werden ebenfalls konstruktivistische Ansätze gezählt (Lipowsky, 2015), denen sich wiederum Instruktionsmodelle zuordnen lassen, die situiertes oder problemorientiertes Lernen als zentral ansehen. Am bekanntesten sind die Modelle *Anchored Instruction* und *Cognitive Apprenticeship* (ebd.), die für den Schulunterricht oder die Fortbildungen von Lehrkräften einen Gestaltungsrahmen bieten. So wird bei der Anchored Instruction eine komplexe Geschichte oder ein Problem dargeboten, jedoch vor der Bekanntgabe der Lösung die Darbietung (z. B. in Form einer mündlichen Erzählung oder eines Filmes) abgebrochen. Die Anregung zum Lernen durch ein Problem erinnert erneut an Aebli (1961, 2011) *Problemorientierung* als auch an die Schlüsselprobleme, die Klafki (1985/2007) als Ausgangspunkt von Lehr-Lerneinheiten in seiner Kritisch-konstruktiven Didaktik vorgeschlagen hat.

Die empirische Unterrichtsforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten intensiv mit der Eignung verschiedener Gestaltungselemente von Unterricht auseinandergesetzt, wobei insbesondere aus der Pädagogischen Psychologie die Anregung kam, eher Tie-

fenstrukturen des Unterrichts beziehungsweise Lern- und Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern statt Oberflächenmerkmalen im Zusammenhang mit der Erforschung von Qualität und Effektivität von Unterricht in den Blick zu nehmen (z. B. Kunter & Trautwein, 2013). Zu diesem vielversprechenden Ansatz werden in steigender Anzahl empirische Arbeiten veröffentlicht. Dagegen kann festgestellt werden, dass Gestaltungselemente von Unterricht, die sich der Idee einer neuen Lernkultur (Winter, 2014) als auch Konzepten der Individuellen Förderung zuordnen lassen, zwar recht umfangreich in Lehrbüchern der Schulpädagogik als Alternative zu einem einseitig lehrerzentrierten Unterricht, in dem Lehrkräfte ausschließlich die Bewertung von Leistungen vornehmen, vorgestellt werden. Diese Methoden (z. B. Portfolios, Präsentationen, Schülerselbstbewertung) waren jedoch bislang im deutschsprachigen Raum vergleichsweise selten Gegenstand der Unterrichtsforschung.

2.3 Zur Reflexion von Unterricht

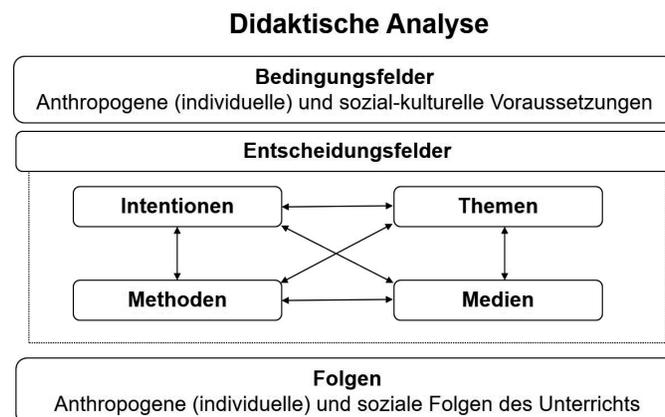
»Aus der Reflexion des Handelns im Unterricht und seines Bezugs zur Unterrichtsplanung kann auch für Prozesse der Planung und Durchführung gelernt werden. Dabei kann rückblickend über die Planung selbst, ihre Angemessenheit, Vollständigkeit und Richtigkeit ebenso nachgedacht werden wie über die Kompetenzen zum Handeln im Unterricht« (Kiper, 2016, S. 393). Diese Beschreibung zur Reflexion von Unterricht – Kiper verwendet den Begriff *Unterrichtsanalyse* – ist insofern aufschlussreich, als dass einerseits der Aspekt der Professionalisierung betont wird, das heißt, dass eine an den Unterricht anschließende Analyse Erkenntnis- beziehungsweise Kompetenzgewinn für Lehrkräfte bedeuten kann. Damit wird auf eine in den Standards für die Lehrerbildung weitere Aufgabe verwiesen: »Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenz ständig weiter« und »verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe« (KMK, 2019, S. 13). Zum anderen verweist Kipers Definition auf die Frage der Kriterien, die bei einer solchen Reflexion eine Grundlage darstellen können. Grundlegendes Kriterium stellt die Kohärenz von Planung und Gestaltung dar, wobei abweichendes Handeln im Sinne des Vorhandenseins einer adaptiven Lehrkompetenz durchaus günstig sein kann. Weitere Kriterien der Bewertung von Unterricht hängen von Vorstellungen über qualitativ vollen oder *guten* Unterricht ab und können entsprechend sehr verschieden sein (z. B. Meyer, 2004; Gröschner & Kleinknecht, 2013).

Die Wichtigkeit der *Analyse* von Unterricht durch Lehrkräfte wird in mehreren allgemeindidaktischen Theorien betont und bezieht sich meist auf die kognitive Bewertung von durchgeführtem Unterricht. Das Konzept der *Reflexion* geht auf Arbeiten

von Dewey (1933) und Schön (1983) zurück. Bei Schön (ebd.) werden drei Phasen von Reflexion unterschieden – in der Planungsphase (*reflection-for-action*), während der Handlung (*reflection-in-action*) und nach der Durchführung (*reflection-on-action*).

- ▶ Mit Blick auf die *klassischen* allgemeindidaktischen Theorien lässt sich feststellen, dass der Aspekt der Reflexion von Unterricht in unterschiedlichem Umfang Beachtung findet. Bei Klafki (1985/2007) findet sich ein Pendant unter dem Stichwort »Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit« (ebd., S. 272). Dazu formuliert Klafki die Frage: »Wie, an welchen erworbenen Fähigkeiten, welchen Erkenntnissen, welchen Handlungsformen, welchen ›Leistungen‹ im weiteren Sinn des Wortes soll sich zeigen und soll beurteilt werden, ob die angestrebten Lernprozesse beziehungsweise Zwischenschritte als erfolgreich gelten können?« (ebd., S. 280). Klafki diskutiert kritisch die Frage, inwieweit es für anspruchsvolle Ziele überhaupt möglich ist, Instrumente zu entwickeln oder eindeutige Indikatoren zu benennen, die Fortschritte von Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Diese Fragestellung erinnert an aktuelle Herausforderungen, die mit der Idee der *Kompetenzorientierung von Unterricht* verbunden sind sowie an die Debatte um die Einführung des Prinzips der *Outputsteuerung* im Bildungswesen – Ansätze, die seit knapp zwanzig Jahren in Deutschland den schulpädagogischen und fachdidaktischen Diskurs stark geprägt haben (vgl. Benner, 2009).
- ▶ Auch das Berliner Modell beziehungsweise die Lerntheoretische Didaktik bezieht explizit Aspekte der Reflexion von Unterricht ein. Die in 2.1 skizzierte Abfolge der Unterrichtsplanung durch eine Struktur- und Faktorenanalyse soll gleichermaßen das Gerüst für die Analyse von beobachtetem (!) Unterricht bilden. Interessant ist, dass Heimann (1976) zum einen den Begriff der Reflexion verwendet und zwei Reflexionsarten unterscheidet, die sich auf die Situation der Planung und Analyse beziehen: »Bei der Analyse ist das Verhalten distanziert und emotional neutralisiert, erkennend, Zusammenhänge aufsuchend, zergliedernd, objektivierend, bei der Unterrichtsplanung konstruktiv, kombinatorisch, erfinderisch, entscheidungsbedacht, engagiert« (ebd., S. 151). Im Weiteren führt Heimann an, dass es mehrere Reflexions-Stufen gibt, die sich auf die Reihenfolge und Schwerpunkte der Reflexion beziehen (ebd.).
- ▶ Die Überarbeitung der Lerntheoretischen Didaktik Heimanns durch Schulz (1965), die unter dem Berliner Modell beziehungsweise der Lehrtheoretischen Didaktik bekannt ist, lässt sich durch ein höheres Maß an Strukturierung kennzeichnen (Arnold & Lindner-Müller, 2016, S. 137) und dadurch, dass zwei weitere Planungsprinzipien, der *Variabilität* und *Kontrollierbarkeit*, hinzugekommen sind,

wobei Fragen zur Planung gleichfalls für Fragen der Reflexion von Unterricht bedeutsam sind. Das erstgenannte Prinzip verweist auf die Notwendigkeit im Unterricht als Lehrkraft, auf nicht intendierte Situationen angemessen reagieren zu können beziehungsweise die Grenzen der Planbarkeit von Unterricht. Zudem wird darunter der Anspruch subsumiert, binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen. Beides stellen Aspekte dar, die in der Schulpädagogik aktuell unter den Schlagworten *adaptive Lehrkompetenz* und *individuelle Förderung* in der Schulpädagogik diskutiert und konzeptualisiert werden. Das Prinzip der Kontrollierbarkeit verweist auf Tätigkeit der Reflexion, indem die Unterschiede zwischen Planung und Durchführung festgestellt werden sollen. Die nachfolgende Abbildung 1 stellt das überarbeitete Modell von Schulz (1970, S. 414 in Arnold & Linder-Müller, 2016, S. 138) vor. Mit der Erweiterung um den Aspekt der *Folgen des Unterrichts* wird der Zugang zu empirischer Arbeit eröffnet, indem Wirkungen des Unterrichts und des Lehrerhandelns im Sinne des Produktions-/Effektivierungs-Paradigma systematisch untersucht werden können.



*Abb. 1: Berliner Modell von Schulz
(1970, S. 414 aus Arnold & Linder-Müller, 2016, S. 138)*

In allgemeindidaktischen Modellen wird zwar wie skizziert der Aspekt der Reflexion des Unterrichts aufgenommen, jedoch fehlen umfangreiche Darlegungen, in welcher Weise diese stattfindet und wie diese angeregt werden kann. Da Reflexion nicht immer automatisch erfolgt und für den Zweck der Professionalisierung *systematisches Reflektieren* benötigt wird, wird empfohlen, bereits in der Ausbildung reflexive Handlungskompetenz zu erwerben (z. B. Roters, 2012; Hilzensauer, 2017). Zur Frage der syste-

matischen Anregung reflexiver Prozesse bei Lehrkräften im Beruf kann auf zahlreiche Handbücher zur Unterrichtsentwicklung verwiesen werden (z. B. Rolff, 2015). Eine Quelle stellt die externe Evaluation dar, das heißt, dass nicht die Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler selbst, sondern externe Expertinnen und Experten (z.B. im Rahmen einer Schulinspektion) Unterricht analysieren. Daneben können Daten durch interne Evaluation gewonnen werden, indem Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht selbst reflektieren (z. B. unterstützt durch Beobachtungsbögen) oder durch Hospitationen von Kolleginnen und Kollegen Rückmeldungen erhalten. Schließlich können Lehrkräfte durch das Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler oder durch Analyse von Dokumenten, die im Unterricht zur Lernbegleitung und/oder Leistungsbeurteilung im Unterricht entstanden sind, Informationen zu ihrem Unterricht erhalten.

Die mit Bromme (1992/2014) und Shulman (1986, 1987) eingeführten Unterscheidungen des Wissens von Lehrkräften wurden in dem von Baumert und Kunter (2006) vorgelegten kompetenztheoretischen Modell professioneller Lehrerkompetenzen aufgegriffen und hat sich als Grundlage in der allgemeinen und fachbezogenen empirischen Unterrichts- und Lehrerprofessionsforschung etabliert. Das Modell wurde in den letzten Jahren empirisch mehrfach erprobt, Instrumente zur Messung entwickelt und theoretisch weiter ausdifferenziert. Planungskompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften, die als Bestandteil der Kompetenz *Unterrichten* gelten können, wurden – wie in 2.2 angesprochen – in neueren Arbeiten untersucht. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich für die Reflexionskompetenz bei (angehenden) Lehrkräften feststellen (z. B. Roters, 2012; Wyss, 2013; Hilzensauer, 2017).

3. Fazit

Der vorgelegte Beitrag hatte nicht das Ziel einer umfassenden Darstellung allgemeindidaktischer Theorien oder weiterer Unterrichtstheorien, stattdessen wurde versucht, theoretische Anknüpfungspunkte zum Kompetenzbereich *Unterrichten* durch Differenzierung der Tätigkeiten Unterricht planen, gestalten und reflektieren von Lehrkräften vorzulegen. Diese Fokussierung kann eine Orientierung bieten, einerseits bei der Entwicklung von Lernformaten in der Lehrerbildung, andererseits bei der Auswahl theoretischer Grundlagen für empirische Arbeiten, die im Rahmen der Ausbildung oder in weiteren Forschungsarbeiten durchgeführt werden. Zum Abschluss noch eine Anmerkung zur Verwendung des Begriffs *Theorie* für die betrachteten allgemeindidaktischen Theorien. Häufig synonym wird für sie der Begriff *Modelle*

verwendet. An Theorien besteht der Anspruch, dass sie aus »möglichst allgemein gültigen, gesetzesförmig gehaltenen Aussagen (Sätzen)« (Terhart, 2009, S. 131) bestehen sollen. Die »Aussagen sollen sich in definierter, überprüfbarer Weise auf empirische Tatsachen stützen« (ebd.). Diesen Anspruch erfüllen laut Terhart (ebd.) die vorgelegten Theorien nicht, so dass der Begriff *Modelle* angemessener erscheint, da an ihn weniger hohe Anforderungen bestehen. Allerdings besteht für den Modellbegriff in der Erziehungswissenschaft (zu der die Schulpädagogik sowie die Allgemeine Didaktik gehören) ebenfalls kein Konsens. Zum anderen ist die empirische Überprüfbarkeit nicht immer – in praktischer Weise oder ohne eine zu starke Reduktion der komplexen Wirklichkeit – möglich und wird sogar von Gegnern des Positivismus gänzlich abgelehnt.

Literatur

- Aebli, H. (1961/2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, K.-H., & Lindner-Müller, C. (2016). Die Lern- und die Lehrtheoretische Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 133-155). Stuttgart: UTB.
- Arnold, K.-H., Bohl, T., Esslinger-Hinz, I., Hanke, U., Hopmann, S. T., Hudson, B., ... Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Benner, D. (2009). Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 51-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? – Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner, & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R., & Seeger, F. (1979). *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung*. Königstein/Taunus: Scriptor.
- Bromme, R. (1980). Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 142–156.
- Bromme, R. (1992/2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Gröschner, A., & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. vollst. überarb. Aufl.; S. 162-177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 5-19). Tübingen: Huber.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54, 407–427.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Jank, W., & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kiper, H. (2016). Planung und Analyse von Unterricht. Bedingungen – Möglichkeiten – Konzepte. In R. Porsch (Hrsg.),

- Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 373-399). Stuttgart: UTB.
- Klafki, W. (1985/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Köker, A., & Störtländer, J. C. (Hrsg.). (2017). *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständ. überarbeit. u. aktual. Aufl.; S. 69-105). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 832–849.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Porsch, R. (Hrsg.). (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Stuttgart: UTB.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik* (5. erweit. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolf, H.-G. (2015). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 369–382.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.
- Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto, & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung* (S. 13-47). Hannover: Schroedel.
- Schulz, W. (1980). Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis. In B. AdlAmini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 49-87). Weinheim: Juventa.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Unterrichtshandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25(3), 257–273.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (2013). Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar. In K.-H. Arnold, T. Bohl, I. Esslinger-Hinz, U. Hanke, S. T. Hopmann, B. Hudson, ... K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 219-228). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheo im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng, & Z. Li (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 83-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Olberg, H.-J. (2016). Die Vorgeschichte und Erfindung der Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 51-72). Stuttgart: UTB.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!: Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2014). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.