



Karl-Heinz Arnold
Klaus Zierer
(Hrsg.)

Die deutsche Didaktik-Tradition

Grundlagentexte zu den großen Modellen
der Unterrichtsplanung

Arnold / Zierer

Die deutsche Didaktik-Tradition

Karl-Heinz Arnold
Klaus Zierer
(Hrsg.)

Die deutsche Didaktik-Tradition

Grundlagentexte zu den großen Modellen
der Unterrichtsplanung

unter Mitarbeit von Silke Bakenhus
und Dorthe Lamers

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.h © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustrationen: Die Portraits sind dem Buch „Didaktische Modelle“ von Werner Jank und Hilbert Meyer entnommen (mit freundlicher Genehmigung des Cornelsen-Verlags).

© Karsten Friedrichs für die Bilder von Paul Heimann (links) und Wolfgang Klafki (rechts).

© Olaf Sanders für das Bild von Wolfgang Schulz (Mitte).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2044-8

Inhaltsverzeichnis

1. Teil: Vom Wert der Primärliteratur	7
1.1 Zur Publikationsgeschichte der allgemeindidaktischen Modelle.....	9
1.2 Zur Rezeptionsgeschichte der beiden großen allgemeindidaktischen Modelle.....	11
1.2.1 Kritik an der Rezeption der Modelle in den schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung.....	11
1.2.2 Rezeption der Modelle in Standardwerken zur Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsplanung	13
1.3 Begründung der Primärtextauswahl	22
1.4 Zum Aufbau des vorliegenden Buches	24
2. Teil: Biographische Eckdaten, Originaltexte und zugehörige Planungs- und Reflexionsaufgaben zu den ausgewählten didaktischen Modellen.....	31
2.1 Das Berliner Modell nach Paul Heimann	33
2.1.1 Biographische Eckdaten zu Paul Heimann.....	33
2.1.2 Didaktik als Theorie und Lehre (1962)	41
2.1.3 Planungs- und Reflexionsaufgaben zum Berliner Modell.....	67
2.2 Das Hamburger Modell nach Wolfgang Schulz	71
2.2.1 Biographische Eckdaten zu Wolfgang Schulz.....	71
2.2.2 Unterricht: Analyse und Planung (1965).....	75
2.2.3 Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis (1980).....	114
2.2.4 Planungs- und Reflexionsaufgaben zum Hamburger Modell...	150

2.3 Die Didaktische Analyse und das Perspektivenschema nach Wolfgang Klafki	154
2.3.1 Biographische Eckdaten zu Wolfgang Klafki	154
2.3.2 Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958)	162
2.3.3 Der Begriff der Didaktik im engeren Sinne und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik (1970)	181
2.3.4 Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik (1980/2007)	191
2.3.5 Planungs- und Reflexionsaufgaben zum Perspektivenschema	225

3. Teil: Forschungs- und Entwicklungsperspektiven zu den allgemeindidaktischen Modellen.....229

3.1 Forschungsperspektiven	231
3.2 Integration der allgemeindidaktischen Planungsmodelle als Entwicklungsperspektive.....	233
3.2.1 Die komplementäre Zusammenführung der Modelle von Schulz und Klafki	233
3.2.2 Die Eklektische Didaktik als Integration didaktischer Ansätze	243

**1. Teil:
Vom Wert der Primärliteratur**

1.1 Zur Publikationsgeschichte der allgemeindidaktischen Modelle

Seit über fünfzig Jahren werden Studierende in der hochschulischen Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland mit zwei unveränderten Aufgabenstellungen konfrontiert: Sie sollen erstens beobachteten Unterricht analysieren und zweitens eigene Unterrichtsversuche begründet unternehmen, die wiederum zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Mit Beginn der 2000er Jahre setzte eine – erneute – Reformeuphorie für die Lehrerbildung ein, die insbesondere eine Verlängerung und curriculare Einbettung von Praxisphasen intendiert (für einen historischen bzw. aktuellen Überblick s. Bach, 2014, bzw. Weyland, 2012). Dabei wird leicht vergessen, dass es Ähnliches schon einmal gab und die wissenschaftlichen Konzepte, die jene Unterrichtspraktika fundierten, nach wie vor von großer Bedeutung sind.

Nach langer bildungspolitischer Vorbereitungsinitiative gelang es *Paul Heimann* 1960, an der Pädagogischen Hochschule in Westberlin das *Didaktikum* einzuführen. Dieses war ein „Praxissemester“, das mit Lehrveranstaltungen vorbereitet und durch Dozenten der Hochschule supervidiert wurde. Heimann engagierte sich zugleich für eine wissenschaftliche Grundlegung der Allgemeinen Didaktik und entwickelte einen konzeptuellen Rahmen, der beides leisten sollte: die Bereitstellung zentraler Begriffe einer empirischen Unterrichtswissenschaft sowie eines Instrumentariums zur Analyse und Planung von Unterrichtsversuchen. Die zentrale Publikation von Heimann erschien erst zwei Jahre später, nämlich 1962, und markiert die Geburtsstunde des Berliner Modells. *Wolfgang Schulz* hat zunächst die von seinem akademischen Lehrer Heimann ausformulierten Grundlagen weiter systematisiert. Seine Publikation „Unterricht: Analyse und Planung“ aus dem Jahr 1965 verdeutlicht schon im Titel das intendierte Programm: Unterricht soll in einem ersten Schritt konzeptionell analysiert werden, um dann in einem zweiten Schritt mit ebengleichen Konzepten dessen Planung vornehmen zu können. Das Berliner Modell wurde damit zu einer strukturierten *Anleitung für die ausformulierte Begründung von Unterrichtsversuchen*.

Parallel zu Heimanns Reformen und mit einem ähnlichen Fokus verliefen die Bemühungen von *Wolfgang Klafki*, wenngleich persönlich geprägt und ohne institutionelle Reformambition: Klafki war während seiner Assistentenzeit an der Pädagogischen Hochschule Hannover in der Betreuung von Unterrichtspraktikanten tätig und entwickelte aus der Nachbesprechung insbesondere „misslungener“ Unterrichtsversuche der Reflexion dienende Fragen: die *didaktischen Analyse* (Hendricks, 1972). Bereits in seiner Arbeit zum zweiten

Staatsexamen (Klafki, 2013) hatte sich Klafki mit der Tradition der Bildungstheorie und der Reformpädagogik befasst und das Konzept der Kategorialen Bildung ausformuliert, das er in seiner Dissertation (Klafki, 1959) ausführlich darstellte. Die didaktische Analyse war zugleich der Versuch, die auf den Vorarbeiten seines akademischen Lehrers Erich Weniger gründende, bildungstheoretische Lehrplantheorie auf die Handlungsebene von Lehrkräften zu übertragen. Sie markiert damit neben dem Berliner Modell das zweite zentrale allgemeindidaktische Modell.

In der Folgezeit kam es zu nennenswerten Weiterentwicklungen dieser beiden allgemeindidaktischen Modelle.

Schulz bezeichnete seine Überarbeitung zunächst als Lehrtheoretische Didaktik (Schulz, 1970), deren Ausarbeitung er als "kritische Didaktik" in den Folgejahren akzentuierte (vgl. Schulz, 1972a, 1972b) und nach seinem Wechsel an die Universität Hamburg als Hamburger Modell bezeichnete (Schulz, 1980a). Dieses erhält in der Rezeptionsgeschichte bis heute einen eigenständigen Rang als zentrales allgemeindidaktisches Modell.

Wolfgang Klafki entwickelte zusammen mit einer größeren Arbeitsgruppe Ende der 1960er Jahre das Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, dessen Textversion (Klafki, 1970a) seinerzeit auch in der Lehrerbildung stark beachtet wurde und riesige Auflagenhöhen erreichte. Darin ist die für das Verständnis der Begriffe Didaktik und Methodik grundlegende Interpretation und Weiterführung enthalten, die Wolfgang Klafki im Anschluss an Erich Wenigers Lehrplantheorie ausgearbeitet hat. Eine komplexere Ausformulierung der Problematik hat Klafki späterhin in der Zeitschrift für Pädagogik publiziert (Klafki, 1976). Im Rahmen einer sich daran anschließenden „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (Klafki, 1971) entfaltete Klafki den Ansatz einer „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Klafki, 1985a) und spezifizierte diesen für die Unterrichtsplanung (Klafki, 1985b). Die letzte, geringfügig korrigierte Fassung dieses Aufsatzes stammt aus dem Jahr 1994 (Klafki, 1994d) und markiert das *Perspektivenschema der Unterrichtsplanung*.

Für die meisten Primärtexte zu diesen allgemeindidaktischen Modellen besteht seit einigen Jahren die Situation, dass sie nicht mehr in aktuell verfügbaren Publikationen käuflich sind. In den Bibliotheken der meisten lehrerbildenden Hochschulen finden sich die Texte zwar noch zum Teil im Magazinbestand, oftmals leider aber in stark abgenutztem bzw. zerfleddertem Zustand. Sie galten als Standardtexte und wurden oftmals als Mehrfachexemplare angeschafft. Die Erreichbarkeit und Lektüre der Originaltexte ist somit seit geraumer Zeit erschwert, was im Gegensatz zur der auch weiterhin starken Bezugnahme der allgemeindidaktischen Anteile der Lehrerbildung – und auch der Fachdidaktiken – auf diese Modelle steht.

Die in diesem Buch vorgelegte Zusammenstellung der grundlegenden Texte zu den beiden großen allgemeindidaktischen Planungsmodellen möchte somit zunächst das Problem der überwiegend schlechten Zugänglichkeit dieser Texte einer Lösung zuführen, die für eine gewisse Zeit Bestand haben soll. Studierenden des Lehramtes, Referendaren, Dozenten in der Lehrerbildung, Wissenschaftlern aus der Allgemeinen und den Bereichs- bzw. Fachdidaktiken und engagierten Lehrkräften wird damit die Möglichkeit erschlossen, jenseits der Darstellungen in der Sekundärliteratur und ohne besonderen Beschaffungsaufwand auf die Originaltexte zuzugreifen. Nach wie vor kann von den hier abgedruckten Texten behauptet werden, dass diese in klassischer Weise *wissenschaftlich* argumentieren und damit weit entfernt sind von rezepthafter Präskription. Sie stehen ein für einen dezidiert theoriebasierten Ansatz der Schulpraktika in der Lehrerbildung und zugleich für eine wissenschaftlich fundierte Struktur der routinierten Unterrichtsplanung.

1.2 Zur Rezeptionsgeschichte der beiden großen allgemeindidaktischen Modelle

Dass die Rezeption der Originaltexte zu den didaktischen Planungsmodellen notwendig ist, resultiert – neben der zunehmend sich verschlechternden Zugänglichkeit – aus zwei paradox erscheinenden Problemlagen: Erstens der verkürzten, aber zweitens beständigen Rezeption.

1.2.1 Kritik an der Rezeption der Modelle in den schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung

Schon seit Jahrzehnten werden in nicht wenigen Ausbildungsinstitutionen die Modelle von Heimann, Schulz und Klafki zu einem rigiden Formalismus zweckentfremdet. Insbesondere aus der zweiten Phase der Lehrerbildung kommt die Klage, dass die Terminologie und Gliederungsstruktur der zu Lehrproben einzureichenden schriftlichen Planungsdokumente von den Prüfern auf ihre Modellkonformität hin beurteilt wird und begründete Abweichungen als konzeptuelles Defizit angesehen werden. Essayistische Beschreibungen dieser Praxis finden sich in Brück (1978) und Arnold (1997). Lenzen meinte sogar, dass die Strukturanalyse von Schulz (1965) an der Pädagogischen Hochschule Berlin „beinahe zum Katechismus wurde, mit allen Folgen, die katechetische Unterweisung nun einmal hat: Die Konfirmanden beten danach“ (Lenzen, 1980, S. 162).

Gegen eine solch rigide Praxis hatten sich Heimann, Schulz und Klafki ausgesprochen. Klafki (1970b, S. 392) fasste seine Einschätzung so zusammen: „Nun ist insbesondere das Konzept der ‚Didaktischen Analyse‘ in der Praxis

der Lehrerausbildung – insbesondere wohl in der zweiten Phase – zu meinem größten Bedauern häufig in eigentümlicher Weise dogmatisiert worden. Eine Art neuer Herbartianismus hat zum Teil Platz gegriffen.“ Die Ursache sah er darin, dass es offenbar in der universitären Lehrerbildung nicht gelinge, den Studierenden einen kritischen und produktiven Umgang mit dem Modell („Aufriss“) zu vermitteln (Hendricks, 1972, S. 139). Im Übrigen meinte er, dass die gleiche Rezeptionsproblematik auch für das Modell von Schulz vorliege.

Für das Berliner Modell stellte Schulz (1973, S. 188) fest, dass diese „Begriffe und Gliederungsschemata als bloße Worthülsen und Hilfsmittel zur Herstellung einer gefälligen Ordnung benutzt werden“. Ähnlich wie Klafki sah er die Modelle in dieser missbräuchlichen Anwendung und erklärte dies durch Defizite der Lehrerbildung (Schulz & Otto, 1987).

Von Hilbert Meyer (1980, 1983) stammt der Vorwurf, dass die Modelle von Heimann, Schulz und Klafki eine „Feiertagsdidaktik“ seien, die einen zu großen Aufwand für die routinemäßige Planung von Lehrkräften forderten. Gleichwohl räumen Jank und Meyer (1991, S. 233) ein, dass das Hamburger Modell dieses Diktum „im besten Sinn“ verdiene, denn es illustriere, „wie aufregend, interessant und schön Lehren und Lernen sein könnte, wenn sich die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht spürbar ändern“. Mit ähnlichem Resümee kritisieren und verteidigen zugleich auch andere Autoren die „großen“ didaktischen Planungsmodelle. So gelangt Peterßen (2001, S. 297) zu der Schlussfolgerung, dass das von Meyer als Alternative beschriebene Planungsformat „Spickzettel“ für routinierte Lehrkräfte – und damit nicht für „Anfänger“ – zureichend sei. Im Rahmen der hochschulischen Lehrerbildung müsse jedoch explizit begründete Unterrichtsplanung verlangt werden und zudem ein Dokument zur Verfügung stehen, um Unterrichtsversuche planungsbezogen analysieren, kritisieren und beurteilen zu können. Eine ähnliche pragmatische Kritik und eine theoriebasierte Akzeptanz wird auch von Vertretern der Fachdidaktik geäußert (vgl. z.B. Kämpervan den Boogaart, 2008). Heursen (2005) meint, dass die von ihm beschriebene „Nach – Blankertz – Heimann – Klafki – Ära“ den Misskredit für die didaktische Theorie dadurch hervorgebracht habe, dass eine Abwendung von den praxisorientierten Modellen und stattdessen eine Beschäftigung mit sich selbst eingesetzt habe. Achtenhagen (1983) gelangte in seiner vergleichenden Rezension der Planungsmodelle von Schulz und Klafki sowie der Planungsanleitungen von Meyer und Grell zu einer eher günstigen Einschätzung der Theorieorientierung.

Viele dieser kritischen Einwände wurden zu einem Zeitpunkt geäußert, als den Studierenden die primären Texte zu diesen Modellen noch als Publikati-

onen zugänglich waren. Die Ursache des Problems kann also nicht nur darin gelegen haben, dass die Modelle überwiegend durch die Rezeption von ratgeberhafter oder gar anweisender Sekundärliteratur oder sogenannter grauer oder lokaler Literatur (z.B. Vorgaben von Seminarleitern für die schriftliche Darstellung der Unterrichtsplanung) übernommen werden mussten. Gleichwohl stellt sich auch heute noch angesichts der breiten Rezeption der Planungsmodelle von Heimann, Schulz und Klafki in Lehrbüchern und Standardwerken die Frage: Kann in Anbetracht der geradezu klassisch gewordenen Bedeutsamkeit der Modelle in der Lehrerbildung auf die Erarbeitung deren originärer Darstellung verzichtet werden? Schon aus Gründen wissenschaftlich korrekten Arbeitens muss das Gegenteil gefordert werden. Dies ist der zentrale Grund für die vorliegende Zusammenstellung und den Wiederabdruck der Primärtexte, der ergänzt wird durch das Argument der ‚Gefahrenabwehr‘. Angesichts noch immer anzutreffender Schematisierungspraxis und der typisch universitären Aufforderung an künftige Lehrpersonen, sich kritisch mit den Konzepten der eigenen Berufswissenschaft auseinanderzusetzen, ist eine Prüfung formaler Anforderungen an die Unterrichtsplanung unausweichlich. Die besten Argumente gegen eine fragwürdige Praxis haben Heimann, Schulz und Klafki selbst formuliert und damit indirekt auf die Bedeutsamkeit ihrer Textgrundlage verwiesen.

1.2.2 Rezeption der Modelle in Standardwerken zur Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsplanung

Bislang ist unklar, ob die Planungsmodelle in den diversen Lehrbüchern der Allgemeinen Didaktik konsistent referiert werden und ob hier signifikante Abweichungen von der konzeptionellen Ausarbeitung in den Primärtexten vorliegen. Die nachfolgend aufgeführte Sichtung (vgl. Tabelle 1) lässt jedenfalls deutlich werden, dass beträchtliche Unterschiede sowohl in der Tiefe der Darstellung als auch in Bezug auf die genutzte Primärtextbasis bestehen (Zierer, 2011b). Schon allein dieser Befund bestätigt die Forderung Terharts, in der universitären Lehrerbildung die allgemeindidaktischen Modelle nicht nur auf der Basis von Lehrbuchrezeption zu erarbeiten: „In keinem Fall aber sollte auf die Beschäftigung mit den Originalschriften der Vertreter der verschiedenen didaktischen Modelle verzichtet werden“ (Terhart, 2009, S. 134). Die in Tabelle 1 vorgelegte Übersicht kann noch um folgende Faktenlage ergänzt werden: Für kein anderes allgemeindidaktisches Modell lässt sich auch nur eine annähernd durchgängige Rezeption in den Standardwerken der Allgemeinen Didaktik feststellen. Zudem werden die drei Modelle fast durchweg vor allen anderen Modellen und am ausführlichsten referiert (Zierer, 2011a). All diese ‚Indikatoren‘ verweisen mit hoher Übereinstimmung

darauf, dass die Modelle von Heimann, Schulz und Klafki in der wissenschaftlichen Gemeinschaft – und vermutlich auch in den Lehrerbildungsinstitutionen – für die bedeutsamsten gehalten werden. Deshalb erscheint ihre Kennzeichnung als die ‚großen‘ allgemeindidaktischen Modelle angemessen. Weder Heimann noch Schulz oder Klafki sind zwei naheliegende Vorhaben in ihrer wissenschaftlichen Schaffensperiode angegangen. Zum einen haben sie kein Standardwerk zur Allgemeinen Didaktik oder eine Überblicksdarstellung zur Unterrichtsplanung verfasst. In diesen Werken wäre vermutlich eine zumindest für das eigene Modell unverzerrte Darstellung zu finden, an denen sich die Sekundärliteratur zu orientieren hätte. Zum anderen haben sie wenn überhaupt, dann nur in kurzen Passagen konkurrierende Modelle referiert und kommentiert. Die zum Abschluss dieses Buches behandelte Frage, ob sich die großen allgemeindidaktischen Modelle verknüpfen lassen, wurde zwar von Heimann, Schulz und Klafki positiv beantwortet, die Konzeption eines integrativen Gesamtmodells arbeiteten sie jedoch nicht aus.

Warum haben die großen Allgemeindidaktiker diese Aufgabe unerledigt gelassen und damit der Sekundärliteratur fast gänzlich übergeben? Über die Gründe kann und darf – bei unserer besonderen Wertschätzung für die Arbeit von Heimann, Schulz und Klafki – mittlerweile auch spekuliert werden.

Die vorliegenden Werkbibliographien (für Klafki vgl. Stübiger & Kinsella, 2008; für Schulz vgl. Arnold, 2014) weisen zahlreiche Publikationen auf. Bei Klafki sind es deutlich mehr als bei Schulz und bei Schulz finden sich deutlich weniger in hochrangigen Zeitschriften. Lehrbücher haben beide Autoren nicht verfasst. Die Publikationen von Paul Heimann sind weniger zahlreich; die für die Allgemeine Didaktik einschlägigen finden sich in dem von Reich und Thomas herausgegebenen Sammelband (Heimann, 1976).

Wolfgang Schulz (1980b) hat eine immerhin zweihundert Seiten umfassende Monographie mit dem Titel „Unterrichtsplanung“ vorgelegt, die ausschließlich eine Erläuterung seines Modells beinhaltet und somit kein Lehrbuch mit Überblicksdarstellungen ist. Der Titel suggeriert dies zwar, der Inhalt weist jedoch jene Begrenzung auf. Für die Tradition der *allgemeindidaktischen Ansätze* war und ist eine solche ‚Ansatzbindung‘ kein ungewöhnlicher, sondern eher ein typischer Vorgang. Eine besondere wissenschaftliche Leistung im Fachgebiet der Allgemeinen Didaktik scheint über lange Zeit (vgl. die Beiträge im 5. Beiheft der Zeitschrift *Die Deutsche Schule*, 1999, s. Holtapfels & Horstkemper) und erstaunlicherweise bis heute andauernd darin bestanden zu haben, einen „eigenen“ Ansatz zu entwickeln, was zumeist dadurch erreicht wurde, dass bestimmte Teilaspekte didaktischer Theoriebildung sehr hoch gewichtet und entsprechend ausgestaltet wurden (vgl. die Beiträge im Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 2013, s. Bohl, Hanke,

Koch-Priewe & Zierer, 2013). Bönsch (1981) meinte sogar, auf „vernachlässigte Didaktiken“ hinweisen zu müssen und hat mehrfach den Versuch unternommen, all diese Einzeldidaktiken zu identifizieren und zu referieren (vgl. z.B. Bönsch, 2006). Friedrich W. Kron kommt bei diesem Versuch auf über 40 Didaktiken (Kron, 2008). Und dementsprechend vertreten Arnold und Lindner-Müller (2012) sowie Seel (1999) die These, dass der Entwicklungsfortschritt der Allgemeinen Didaktik nicht in der Generierung von „neuen“ Ansätzen, sondern in der konzeptuellen Integration und empirischen Operationalisierung der vorhandenen Ansätze liegt. Zierer (2010) setzt auf das Potenzial einer Eklektik, die die vorhandenen Ansätze auf ihre Leistungsfähigkeit hin prüft und deren beste Konzepte zusammenfasst. Ein weiterer Grund für das Ausbleiben eines Lehrbuchs im Werk von Wolfgang Schulz liegt in einer Verschiebung seines universitären und bildungspolitischen Aufgabenschwerpunkts. An der Universität Hamburg war er über viele Jahre in der Funktion eines Dekans einer sehr großen Fakultät tätig, die in jüngster Zeit dazu übergegangen ist, diese Aufgabe hauptamtlich auszustatten; damit wird der wohl auch schon seinerzeit sehr große Arbeitsaufwand dieser Funktion angezeigt. Zudem war er an exponierter Position in der Hamburgischen Bürgerschaft tätig. Die nach seinem frühen Tod von seiner Witwe und seinem Kollegen veröffentlichten Beiträge (Otto & Luscher-Schulz, 1995; Schulz, 1996) illustrieren, dass Publikationsansätze in Richtung von Lehrbüchern oder einer Synthese der Planungsmodelle nicht im Entwicklungsstadium warteten (Arnold & Lindner-Müller, 2011). Diese Konstellation lässt sich auch zusammenfassend kommentieren: Es scheint so gewesen zu sein, dass Wolfgang Schulz die wissenschaftliche Weiterbearbeitung seines Hamburger Modells und die Diskussion allgemeindidaktischer Modelle spätestens zu Beginn der 1980er Jahre nicht mehr auf seiner Agenda hatte, weil er sich aus dem forschungsorientierten Arbeitsbereich zurückgezogen hatte.

Bei Wolfgang Klafki lag eine andere Konstellation vor, die jedoch auch einige Ähnlichkeiten zu den Schwerpunktsetzungen des späten Wolfgang Schulz aufweisen. Mit dem Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft hatte Klafki zu Beginn der 1970er Jahre einen großen Lehrbucherfolg der deutschen Erziehungswissenschaft erreicht – in Kooperation mit einem offensichtlich bei allen Unterschieden dennoch wirkungsvoll arbeitenden Team. Mitte der 1970er Jahre bot Klafki ergänzend zum Curriculum für das Erziehungswissenschaftliche Studium für das Lehramt an der Universität Marburg eine Serie von Vorlesungen an, die exzellent vorbereitet waren – und von nur wenigen Studierenden besucht wurden. Im ersten zweisemestrigen Zyklus referierte er die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Die Fernuniversität Hagen bat ihn daraufhin, diese Vorlesung zu verschriftlichen. Als Fernstudi-

enbriefe wurden die überarbeiteten Vorlesungsmanuskripte dann gedruckt (Klafki, 1978/2000). Für seine zweisemestrige, auch jeweils einstündig an zwei Wochentagen gehaltene Vorlesung „Curriculum – Didaktik“ ist leider keine Druckfassung herausgebracht worden. Der über die Vorlesungsvorbereitung hinausgehende Aufwand wird gleichfalls weder für den Verlag noch für den Autor sehr groß gewesen sein, denn Klafki bereitete diese Vorlesungen äußerst sorgfältig vor, bis in die Formulierungen hinein, trug Zitate vor und gab dazu die bibliographischen Informationen. Schon seine situativ veranlassten wissenschaftlichen Äußerungen wiesen ‚Druckqualität‘ auf; für seine Vorlesung galt dies umso mehr. Die Entwicklung des Berliner und des Hamburger Modells referierte er ausführlich und ohne vorwegnehmende Wertung. Eine Überlegenheit seines Modells stellte er nicht heraus. Deutlich wurde, dass sich Klafki in stärkerem Maße als Schulz für drei übergreifende Fragen interessierte: (a) Wie können in einem demokratischen Staat und einem auf Partizipation ausgerichteten Schulwesen Lehrplanentscheidungen getroffen und überprüft sowie verändert werden (vgl. z.B. Klafki, Scheffer, Koch-Priewe & Stöcker, 1982)? (b) Wie lässt sich ein den fachgebundenen Unterricht rahmendes Konzept der Allgemeinbildung ausformulieren, das auf einer kritischen Analyse der Gesellschaft basiert und die Zukunftsaufgaben der Menschheit in den Blick nimmt (vgl. z.B. Klafki, 1994b)? (c) Wie kann die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, deren teilweise problematische Kooperation mit dem Nazi-Regime und die Entwicklung der Schulpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland wissenschaftlich aufgearbeitet werden (vgl. z.B. Klafki & Brockmann, 2002)? Blickt man auf die über vierhundert Titel in der Gesamtbibliographie von Wolfgang Klafki, so ist klar, dass die Ausarbeitung von monographischen Standardwerken schon relativ früh nicht den Schwerpunkt seiner akademischen Arbeit bildete. Dies gilt insbesondere für sein Arbeitsfeld der Allgemeinen Didaktik. Bereits 1963 wurden Einzelbeiträge unter dem Titel „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Klafki, 1963d) veröffentlicht, die mehrfach nachgedruckt wurden. 1985 erschien eine thematische Anschlusspublikation – die „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Klafki, 1985c), die mit Erweiterungen und Überarbeitungen gleichfalls mehrfache Auflagen erhielt (Klafki, 1994c). Weder Schulz noch Klafki haben sich zu den Darstellungen ihrer Modelle in den eben nicht von ihnen selbst, sondern von Berufskollegen verfassten Lehrbüchern und Standardwerken der Allgemeinen Didaktik geäußert. Eine Ausnahme bildete der Kommentar Klafkis zur Dissertation von Reich (1977) über „Theorien der Allgemeinen Didaktik“: „Mischung von halben Wahrheiten und ganzen Falschheiten“ (Klafki & Born, 1978, S. 67). So besteht nach wie vor die Situation, dass die diesbezügliche Qualität fast aller Standard-

werke von den Lesern selbst einzuschätzen ist. Auch für diese Aufgabe müssen die Primärtexte herangezogen werden und mit deren Rezeption in der Sekundärliteratur verglichen werden.

In der nachfolgenden Tabelle werden die einschlägigen Standardwerke aufgeführt und hinsichtlich ihrer Referierung der Modelle von Klafki und Heimann/Schulz eingeschätzt. Diverse ältere Publikationen zur Unterrichtsplanung (vgl. die Auflistung in Klafki, 1994d, S. 253f) wurden nicht aufgenommen, weil diese zumeist wenig theorieorientierte Darstellungen bringen.

Es gibt nur wenige internationale, englischsprachige Publikationen, die die sogenannte German Tradition in General Didactics (vgl. Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000; Arnold & Lindner-Müller, 2012; Zierer & Seel, 2012) darstellen. Der Artikel von Oser und Baeriswyl (2001) stellt – dies ist selten anzutreffen – die europäische Tradition der Allgemeinen Didaktik in der *Reihung* der Ansätze von Klafki, Heimann und Schulz sowie von Aebli dar. Der Ansatz von Klafki hat international deutlich stärkere Beachtung gefunden als der Ansatz von Heimann und Schulz. Insbesondere in den skandinavischen Ländern und in Finnland wird Klafkis Didaktik stark rezipiert; zudem gibt es eine Rezeptionstradition in Südafrika (Arnold & Lindner-Müller, 2011).

Tab. 1: Rezeption der didaktischen Modelle von Heimann, Schulz und Klafki in den Standardpublikationen der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsplanung

Autor/en (Jahr der Erstauflage, Jahr der letzterveränderten Auflage)	Titel	Bezugnahme auf Klafki: Didaktische Analyse	Bezugnahme auf Klafki: Perspektivschema	Bezugnahme auf Heimann & Schulz: Berliner Modell	Bezugnahme auf Schulz: Hamburger Modell	Eigenständiges Planungsmodell mit/ohne Bezugnahme auf Schulz bzw. Klafki	Anmerkungen
Standardpublikationen bzw. Lehrbücher der Allgemeinen Didaktik							
Blankertz (1969/1975)	Theorien und Modelle der Didaktik	+	-	+	(-)	-	schwerpunkthafte Behandlung (a) des Implikationszusammenhangs von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen und (b) der Ideologiekritik
Flechsig & Haller (1975)	Einführung in didaktisches Handeln	(-)	-	(-)	-	-	fast keine direkte Bezugnahme auf didaktische Modelle
Klingberg (1972/1982)	Einführung in die Allgemeine Didaktik	-	-	-	-	-	durchweg keine Bezugnahme auf die westdeutsche Didaktik
Reich (1977)	Theorien der Allgemeinen Didaktik	+	-	+	+	-	z. T. überzogene Kritik (insbes. an Klafki und Schulz) und Favorisierung (von Heimann)
Aschersleben (1983)	Didaktik	+	-	+	-	-	Darstellung ohne differenzierte Literaturbezüge und mit starken Wertungen
Peterßen (1983/2001)	Lehrbuch Allgemeine Didaktik	+	+	+	+	-	mit differenziertem Literaturbezug referierende Darstellung
Prange (1983/1986)	Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer	-	-	-	-	(+)	völlig eigenständiger Ansatz

Frey & Frey-Eiling (1990/2010)	Ausgewählte Methoden der Didaktik	(+)	-	-	-	+	sehr geringe Bezugnahme auf die Allgemeine Didaktik über Sekundärpublikationen
Jank & Meyer (1991/2003)	Didaktische Modelle	+	+	+	+	+	Planungsmodell als „Ratschläge für Stundenentwürfe“ bzw. „zur Unterrichtsplanung“
Kron (1993/2008) Kron, Jürgens & Standop (2014)	Grundwissen Didaktik	+	+	+	+	-	mit differenziertem Literaturbezug referierende Darstellung
Wiater (1993/2007)	Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik	+	+	+	+	-	Darstellung ohne differenzierte Literaturbezüge
von Martial (1996/2002)	Einführung in didaktische Modelle	+	(+)	+	(+)	-	sehr knappe Referierung des Perspektivschemas
Glöckel (1990/2003)	Vom Unterricht	(+)	-	-	-	-	keine modellbezogenen Bezugnahmen
Plöger (1999)	Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik	+	+	+	+	-	sehr differenzierte Darstellung
Straka & Macke (2002/2006)	Lern-Lehr-Theoretische Didaktik	-	-	+	+	+	lediglich randständige Bezugnahme auf Klafki
Kiper & Mischke (2004)	Einführung in die Allgemeine Didaktik	+	-	+	-	+	sehr knappe und eingeschränkte Referierung
Riedl (2004/2010)	Grundlagen der Didaktik	+	+	+	+	-	ausführliche Referierung unter eingeschränkter Bezugnahme auf Primärliteratur und erheblichem Bezug auf Sekundärdarstellungen
Tulodziecki, Herzig & Blömeke (2004/2009)	Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik	+	+	+	(+)	+	mit zumeist differenziertem Literaturbezug referierende Darstellung
Bönsch (2006)	Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht	+	+	+	+	-	knappe Referierung

Grunder, Ruthemann, Scherer, Singer & Vettiger (2007/2012)	Unterricht: verstehen – planen – gestalten – auswerten	+	+	+	+	+	sehr knappe und eingeschränkte Referierung
Lehner (2009)	Allgemeine Didaktik	+	+	+	+	(-)	knappe Referierung
Terhart (2009)	Didaktik	+	+	(+)	(+)	-	knappe Referierung mit partiellem Bezug auf Sekundärliteratur
Merkens (2010)	Unterricht: Eine Einführung	-	-	+	-	-	sehr knappe und eingeschränkte Referierung
Standardwerke zur allgemeindidaktischen Unterrichtsplanung							
Peterßen (1982/2000)	Handbuch Unterrichts- planung	+	+	+	+	+	mit differenziertem Literaturbezug referierende Darstellung
Vohland (1982)	Praxis der Unterrichts- planung	+	+	+	-	+	eher pragmatisch ausgerichtete Referierung
Becker (1984/2004)	Unterricht planen	(+)	(+)	(+)	(+)	+	sehr knappe und eingeschränkte Referierung
Sandfuchs (1987)	Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung	+	(+)	(+)	-	(+)	sehr knappe und eingeschränkte Referierung
Meyer (2007/2012)	Leitfaden Unterrichtsvorbereitung	+	(-)	+	-	+	pragmatisch ausgerichtete Referierung
Esslinger-Hinz et al. (2007)	Guter Unterricht als Planungsaufgabe	+	(+)	-	+	+	differenzierte Referierung der Didaktische Analyse Klafkis, randständige Bezugnahme auf Perspektivschema Klafkis; keine Bezugnahme auf das Berliner Modell
Plöger (2008)	Unterrichtsplanung	+	+	(+)	-	+	für Klafki nur tw. systematische Darstellung, für Schulz nur beiläufige Darstellung ohne Hamburger Modell
Kiper & Mischke (2009)	Unterrichtsplanung	(+)	-	-	(-)	+	randständige, sehr knappe und eingeschränkte Referierung
Wiater (2011)	Unterrichtsplanung	+	+	+	+	+	mit wenig differenziertem Literaturbezug referierende Darstellung

Internationale, englischsprachige Standardpublikationen zu den didaktischen Modellen der German Tradition in General Didactics							
Oser & Baeriswyl (2001)	Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning	+	+	(+)	+	+	Schulz nur mit Hamburger Modell rezipiert
Uljens (1997)	School didactics and learning	+	+	+	-	-	Hamburger Modell nicht rezipiert

Anmerkungen: + : Merkmal liegt vor; (+) : Merkmal liegt tw. vor; (-) : Merkmal liegt tw. nicht vor; - : Merkmal liegt nicht vor.

Bemerkenswert ist die wechselseitige, fast vollständige oder zumindest sehr weit gehende Ignoranz, die zwischen dem international durchaus stark beachteten Ansatz von Aebli und den allgemeindidaktischen Planungsmodellen von Heimann, Schulz und Klafki praktiziert worden ist. Die ‚*Psychologische Didaktik*‘ Aebli (1968, 1976, 1983) könnte aufgrund ihrer kognitionsorientierten Ausrichtung und den sehr unterrichtsnah formulierten Anwendungsmöglichkeiten durchaus als lerntheoretische Didaktik bezeichnet werden. Gleichwohl hat Wolfgang Schulz diesen Ansatz kaum rezipiert und nur summarisch darauf verwiesen (Schulz, 1969a, S. 39, Anm. 1; zum Bezug auf Lerntheorien; Schulz, 1970, S. 406, Fußnote 4) oder ein einzelnes Methodenkonzept herausgegriffen („problematisierende Unterrichtsweise“, Schulz, 1965, S. 42). Da Aebli’s Didaktik insbesondere die methodenbezogenen Planungsentscheidungen für Unterricht ausarbeitete, erstaunt, dass Aebli die Modelle von Heimann und Schulz nicht, hingegen jenes von Klafki – allerdings nur sehr eingeschränkt und knapp – rezipiert hat. Von besonderem interdisziplinären Interesse könnte sein, dass Aebli dabei die Grundfragen der Didaktischen Analyse Klafki’s kognitionstheoretisch interpretierte. So sieht er in der Frage nach dem „größeren bzw. allgemeinen Sinn oder Sachzusammenhang“ des Unterrichtsinhalts die psychologische Frage nach dem „begrifflichen Gehalt“ (Aebli, 1983, S. 263). Für eine solche Verknüpfbarkeit plädiert auch Arnold (2007). Klafki hingegen hat die psychologische Didaktik Aebli’s kaum rezipiert, obgleich er sich für die ergänzende Heranziehung der Lehr-Lernforschung für die Unterrichtsplanung ausgesprochen hat (Klafki, 1994d, S. 284). Allerdings schien sich Klafki nicht nur für Bruner und Ausubel, sondern und wohl eher noch stärker für die Konzepte der sowjetischen Handlungspsychologie zu interessieren (Klafki, 1994d, S. 284, Fußnoten 19-21). In der Sekundärliteratur wird von Messner und Reusser (2006; vgl. auch Kiper, 2006) ausführlich thematisiert, wie wenig in den allgemeindidaktischen Lehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland auf die

aus der Schweiz stammende Aebliche Didaktik eingegangen wird. Es fehlt jedoch die komplementäre Analyse zur geringen Rezeption der deutschen Didaktik-Tradition bei Aebli.

1.3 Begründung der Primärtextauswahl

Welche Texte lassen sich – bei der pragmatischen Beschränkung auf ein wirtschaftliches Buch – als die zentralen Publikationen der drei Autoren zu denen von ihnen entwickelten allgemeindidaktischen Modellen heranziehen? Die Auswahl der Texte von Paul Heimann ist sicherlich unproblematisch. Der Beitrag aus dem Jahr 1962 stellt seine grundlegende, am stärksten elaborierte und nicht mehr ergänzte oder überarbeitete Veröffentlichung dar. Dieser Artikel erschien in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ und wurde zeitnah in Sammelbänden nachgedruckt (Heimann, 1970, 1976).

Für die Darstellung des Berliner Modells ist des Weiteren der Beitrag von Wolfgang Schulz aus dem Jahr 1965 zentral. Der Artikel erschien in einer seinerzeit beachteten Reihe des Schulbuchverlags Schroedel (Auswahlreihe B, Bd. 1/2). Nachgedruckt wurde der Artikel nicht; eine englischsprachige Übersetzung hat es nicht gegeben. Allerdings erschien die vielzitierte Abbildung des Berliner Modells erst einige Jahre später, wobei die unterschiedlichen Titel auch die Unterschiede im Zugriff auf wissenschaftliche Literatur widerspiegeln (vgl. Schulz, 1969a, 1969b). Auch diese wird in die vorliegende Textsammlung aufgenommen.

Der Übergang zum Lehrtheoretischen Modell (vgl. Schulz, 1970, 1971) und späterhin zum Hamburger Modell (1980a) ist von Wolfgang Schulz in diversen Aufsätzen und in seiner Monographie (Schulz, 1980b) dargestellt worden. Die Artikel unterscheiden sich in ihrer Akzentuierung und in ihrer Diktion. Der unter dem Aspekt der Planungsmodelle vermutlich differenzierteste Artikel ist der aus dem Sammelband „Didaktische Modelle der Unterrichtsplanung“ (Schulz, 1980a). Somit wird dieser in die vorliegende Textauswahl einbezogen. Schulz selbst äußerte sich mit anderen Priorisierungen (Schulz, 1978, S. 87): Er hielt seinen eher wissenschaftstheoretisch ausgerichteten Beitrag (Schulz, 1977) für seine „wichtigste“ Publikation. Studienanfängern empfahl er seinen Beitrag zur „kritischen Didaktik“ (Schulz, 1972b). Beide Publikationen sind schwerpunkthaft nicht auf die allgemeindidaktischen Modelle ausgerichtet. Dies ist konsistent mit seinen Publikationen aus den beginnenden 1970er Jahren, in denen nicht mehr das Hamburger Modell, sondern die gesellschaftskritische Rechtfertigung der Institution Schule, de-

ren Lehrplänen und deren faktischen Unterrichtswirkungen im Vordergrund stehen (vgl. Schulz, 1972a, b).

Für Klafki ist die vorgelegte Auswahl vermutlich unstrittig. Die „Didaktische Analyse“ (Klafki, 1958) ist von ihm ebenso wenig umgearbeitet oder erweitert worden wie das „Perspektivenschema der Unterrichtsplanung“ (Klafki, 1980, 1994d). Der Aufsatz zur Didaktischen Analyse erschien zunächst in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ und wurde in einer seinerzeit stark beachteten Reihe des Schulbuchverlags Schroedel nachgedruckt (Auswahlreihe A, Bd. 1) und späterhin von Klafki als Beitrag in seine „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ aufgenommen (Klafki, 1963a), die schon seit geraumer Zeit nicht mehr nachgedruckt werden. Eine englischsprachige Übersetzung ist viele Jahre später in einem renommierten Journal (Klafki, 1995) und danach in einem Sammelband erschienen (Klafki, 2000). Der Beitrag zum Perspektivenschema ist an sichtbarer Stelle 1980 erschienen. Die Fassung von 1994 ist gegenüber jener aus dem Jahre 1980 lediglich geringfügig ergänzt worden. Von besonderer Bedeutung ist eine weitere Publikation, in der indirekt die besondere Leistungsfähigkeit seines Ansatzes im Vergleich zu dem von Heimann und Schulz hervortritt. Bereits im Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft erörterte Klafki die Frage, wie die problematische Gegenüberstellung von Didaktik und Methodik überwunden werden kann – und zwar durch die Subsumtion der auf Erich Weniger verweisenden „Didaktik i. e. S.“ in eine „Didaktik i. w. S.“, deren Teilgebiet die Methodik ist (Klafki, 1970a). Diese Publikation, die die von Heimann und Schulz postulierte Interdependenz von Inhalts- und Methodenentscheidungen erheblich differenzierter ausarbeitet, kann als dritter Grundlagentext des Klafkischen Modells angesehen werden. Eine komplexere Behandlung der Thematik erschien einige Jahre später unter dem – aufgrund der Konjunktion bzw. dem nicht präzisierten Begriff von Didaktik – möglicherweise irreführenden Titel „Didaktik und Methodik“ in der Zeitschrift für Pädagogik (Klafki, 1976). Da dieser Text leichter zugänglich, weil auch mehrfach nachgedruckt ist, wird der Funk-Kolleg-Beitrag in diese Primärtextauswahl aufgenommen. Für die *weitergehende* Lektüre werden drei Textgruppen empfohlen, die über (a) die Einbettung des Planungsmodells in den umfassenderen Rahmen der Allgemeinen Didaktik (vgl. Klafki, 1963c, 1994a), zu (b) fächerübergreifenden, allgemeinbildenden Intentionen von Unterricht (vgl. Klafki, 1963b, 1994b) sowie (c) zum dem umfassenden Ansatz einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (Klafki, 1971) Auskunft geben.

Aufgrund des Alters der Originaltexte mussten kleinere Änderungen vorgenommen werden. Diese umfassen neben der Anpassung an die aktuelle Rechtschreibung und Grammatik auch die Korrektur von Tippfehlern. Des

Weiteren sind Anmerkungen einheitlich als Fußnoten aufgeführt, deren Zählung in jedem Kapitel neu beginnt. Im Vergleich zu den Originaltexten wird der Ort der Abbildungen im Fließtext angepasst, wohingegen Absätze und Formatierungen unverändert bleiben. Um eine Recherche in den Originaltexten und eine Zitation daraus zu ermöglichen, wird die ursprüngliche Seitenzählung mit eckigen Klammern in den Abdruck eingefügt und ggf. hinter einem getrennten Wort notiert.

1.4 Zum Aufbau des Buches

Im Zentrum stehen die eben angesprochenen Originaltexte von Paul Heilmann, Wolfgang Schulz und Wolfgang Klafki. Sie vor dem Vergessen zu bewahren und weiterhin einer breiten Leserschaft zugänglich zu machen, ist zentrales Anliegen. Insofern wird jedem der Autoren ein eigenes Kapitel gewidmet, in dem die Originaltexte abgedruckt sind. Entsprechend der hermeneutischen Auffassung von Hans-Georg Gadamer (1960), wonach Verstehen immer auch die Historizität des Autors und des Lesers in den Blick nehmen muss, werden die Originaltexte eingeleitet durch biographische Notizen. Abgeschlossen werden diese Kapitel mit Planungs- und Reflexionsaufgaben, um die Arbeit an den Originaltexten zu vertiefen und didaktisch anzuleiten. Ebenso wie mit dieser Einführung über den Wert der Primärliteratur eine theoretische Rahmung für das vorliegende Buch geschaffen wird, wird am Ende mit einem ebensolchen Ausblick auf aktuelle Forschungs- und Entwicklungsperspektiven zu den beiden großen allgemeindidaktischen Planungsmodellen gegeben.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1983). Eine konstruktive Wende in der Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 961-971.
- Aebli, H. (1968). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1976). *Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, K.-H. (1997). Mit Schulz oder Klafki im Lehrerseminar? Streif- und Irrlichter einer Didaktik der Didaktik. *Grundschule*, 29(9), 68-69.
- Arnold, K.-H. (2007). Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In B. Koch-Priewe, F. Stübiger & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (S. 28-42). Weinheim: Beltz.
- Arnold, K.-H. (2014). *Bibliography of Wolfgang Schulz's published works on General Didactics and school pedagogy*, Universität Hildesheim. Zugriff am 01.07.2014. Verfügbar unter

- http://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/erziehungswissenschaft_ang/Uploads_ab_SoSe_2012/Schulz_publications_Didactics_school_pedagogy_03_KHA.pdf [01.07.2014].
- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2011). The Learning-centered, resp. Teaching-Centered Approach to General Didactics. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 1, 76-94.
- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2012). The German Tradition in General Didactics: Its origins, major concepts, approaches, and perspectives. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2, 46-64.
- Aschersleben, K. (1983). *Didaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bach, A. (2014). Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 45-61). Münster: Waxmann.
- Becker, G. E. (1984/2004). *Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik, Teil I* (9., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Blankertz, H. (1969/1975). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9., neubearb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bohl, T., Hanke, U., Koch-Priewe, B. & Zierer, K. (2013). Einführung in das Themenheft ‚Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik‘ *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 3, 9-11.
- Bönsch, M. (1981). Die vernachlässigten Didaktiken. In W. Twellmann (Hrsg.), *Medien/Institutionen* (Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 8.2, S. 85-106). Düsseldorf: Schwann.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell*. Reinbek: Rowohlt.
- Esslinger-Hinz, I., Unseld, G., Reinhard-Hauck, P., Röbe, E., Fischer, H.-J., Kust, T. et al. (2007). *Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flechsig, K. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (1990/2010). *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. Zürich: Vdf, Hochschulverlag an der ETH.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik* (4., durchges. u. erg. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettiger, H. (2012). *Unterricht: verstehen – planen – gestalten – auswerten* (3., durchges., überarb. u. erg. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54, 407-427.
- Heimann, P. (1970). Didaktik als Theorie und Lehre. In D. C. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft* (S. 110-142). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heimann, P. (1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In P. Heimann (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (hrsg. u. eingel. v. Kersten Reich und Helga Thomas, S. 142-167). Stuttgart: Klett.
- Hendricks, W. (1972). Interview mit Wolfgang Klafki über Probleme und Aspekte der „Didaktischen Analyse“. *Die Deutsche Schule*, 64, 138-148.
- Heursen, G. (2005). Didaktischer Frühling oder ein Abschied in den Winter? – Eine Sammelbesprechung über vier neue Einführungen in die Didaktik und ebenso viele Fragen. *Erziehungswissenschaftliche Revue*, 4(3).
Verfügbar unter <http://www.klinkhardt.de/ewr/40725356.html> [30.06.2014].