

Lars Schmoll

PÄDAGOGIK

Didaktik schön einfach

Eine Einführung mit 40 Visualisierungen



E-Book inside

BELTZ

Dr. Lars Schmoll ist Fach- und Kernseminarleiter am Studienseminar. Er unterrichtet am Grashof-Gymnasium in Essen. Er ist Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen und bildet als ausgebildeter Coach Schulen in ganz Deutschland fort.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63302-6 Print
ISBN 978-3-407-63303-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Svenja Dilger
Umschlaggestaltung: Michael Matl

Umschlagabbildung: © gettyimages/tatarnikova
Gestaltung der Illustrationen im Innenteil: Carolin Hübner
Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
1 Didaktik: gestern – heute – morgen	9
2 Didaktische Modelle und Konzepte	11
Bildungstheoretische Didaktik I: Die didaktische Analyse	12
Bildungstheoretische Didaktik II: Die kritisch-konstruktive Didaktik	14
Lehrtheoretische Didaktik	16
Lernzielorientierte Didaktik	18
Kritisch-kommunikative Didaktik	20
Konstruktivistische Didaktik	22
Kompetenzorientierte Didaktik	24
Inklusive Didaktik	27
Neurodidaktik	29
Agile Didaktik	31
Pragmatische Didaktik	34
3 Didaktische Grundbegriffe	37
Artikulation	38
Aufgaben	40
Aufmerksamkeit	43
Bedingungsanalyse	46
Diagnose	48
Didaktische Reduktion	51
Differenzierung und individuelle Förderung	53
Distanzlernen, Hybridunterricht und Blended Learning	56
Einstieg	58
Feedback	60
Gedächtnis	63
Gesprächsführung	65
Hausaufgaben	68

Klassenführung	70
Klassenklima	72
Kognitive Aktivierung	74
Kooperatives Lernen	76
Künstliche Intelligenz	78
Lehrkräftevortrag und Erklären	81
Lernen und Lehren im Zeitalter der Digitalität	84
Motivation	87
Regeln und Rituale	90
Selbstgesteuertes Lernen	93
Schüler:innenorientierung	95
Sicherung	97
Sozialformen	100
Üben	102
Unterrichtsmethoden	104
Zeitmanagement	106
Schlusswort	109
Literaturverzeichnis	111

Didaktik – schön einfach! Ein Widerspruch? Kann etwas so komplexes, wie die didaktische Theorie, einfach und leicht verständlich dargestellt werden? Albert Einstein soll gesagt haben: »Wenn du es nicht einfach erklären kannst, hast du es noch nicht gut genug verstanden«. Die Antwort auf die Frage lautet demnach: »Ja, Didaktik kann leicht verständlich vermittelt werden«. Gleichwohl besitzt die einfache Darstellung komplexer Sachverhalte immer eine gewisse »Begrenzung« oder besser »Fokussierung«. Die Darstellung eines didaktischen Modells auf einer Buchseite etwa kann selbstverständlich nur die wesentlichen Aspekte herausstellen.

Die im Buchtitel angesprochene »Schönheit« bezieht sich gleichsam auf die Zeichnungen oder – wie man heute sagt – »Sketchnotes«. Dieser englische Begriff hat sich auch bei uns durchgesetzt und meint eine Art visuelle Notiz. Eine solche Notiz stellt eine Kombination von Text, Symbolen und einfachen Zeichnungen dar. Dass Behaltensleistungen durch die Kombination von Text und Bild positiv beeinflusst werden, ist schon seit langem bekannt.

Das vorliegende Bändchen hat damit das Ziel, die Grundzüge der Allgemeinen Didaktik einfach und anschaulich darzustellen. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass einzelne Modelle, Konzepte oder Stichworte für den alltäglichen Gebrauch der Lehrkraft nutzbar werden. Denn: Die Zeit der großen didaktischen Modelle oder Theorien ist meiner Überzeugung nach vorbei oder besser: *Sie bedürfen einer realistischen Analyse der Anwendung*. Allenfalls in universitären Seminarveranstaltungen dürften sich Lehrkräfte didaktische Modelle, Konzepte und Begrifflichkeiten noch umfassend mithilfe von Primärliteratur theoretisch erschließen.

Zeiten der Überforderung und ein zunehmendes Aufgabenbündel (etwa Inklusion, Unterricht von Geflüchteten, Digitalisierung) hindern Lehrkräfte häufig daran, sich umfassend mit theoretischen Aspekten der Didaktik zu beschäftigen. Hier ist ein schneller Zugriff auf einzelne Stichworte aus dem Bereich der Didaktik zeitgemäß und anwenderfreundlich. Die Auswahl der Modelle, Konzepte und Stichworte ist dabei nicht willkürlich. Sie stellt aber eine Momentaufnahme dar. Die Bedeutung einzelner Begriffe wird sich verändern und es werden neue dazukommen. Scheuen Sie sich nicht, Vorschläge einer Erweiterung zu unterbreiten.

Herdecke, im Juni 2024
Lars Schmoll

Gibt man in die Suchmaschine eines großen Online-Händlers das Wort »Didaktik« ein, so überrascht das Ergebnis. Einer der ersten Treffer ist das Buch »Didaktische Modelle« von Werner Jank und Hilbert Meyer. Selbstredend ein Klassiker didaktischer Lehrbücher, aber eben auch schon über 30 Jahre alt und mittlerweile in der 14. Auflage erschienen (Jank & Meyer 2002). Dabei besitzen die Didaktik und der didaktische Diskurs im deutschsprachigen Raum eine besondere Tradition. Als Vater der Didaktik gilt Johann Amos Comenius, der 1592 geboren wurde und neben der allgemeinen Schulpflicht eine gewisse Strukturiertheit des Unterrichts forderte. Die großen theoretischen Entwürfe im ausgehenden 20. Jahrhundert markierten wichtige Diskussionen zu Fragen der Lehr- und Lernprozesse in der Schule. Insbesondere die → **bildungstheoretische Didaktik** und die → **lehrtheoretische Didaktik** sind hier zu nennen. Die Hochphase der Disziplin der Allgemeinen Didaktik verortet Trautmann (2016, S. 9) zwischen den 1960er und 1980er Jahren.

Spätestens seit dem Aufstieg der empirischen Bildungstheorie und der Lehr-Lern-Theorie gerieten die klassischen Konzepte und Modelle der Allgemeinen Didaktik unter Druck. Die Diskussionen über den Kern und den Wert der Allgemeinen Didaktik sind allerdings schon weitaus älter. Vor allem die Frage, ob die Didaktik eine Handlungswissenschaft darstellen soll oder nicht, wurde in den letzten Jahrzehnten immer wieder diskutiert. Aus Sicht der Schulpraxis ist diese Debatte akademisch und ärgerlich. Als ich junger Doktorand war, hörte ich bei einer Tagung den Satz: »Praxis ohne Theorie ist blind, aber Theorie ohne Praxis ist leer!« Allgemeine Didaktik musste und muss beides liefern, umsetzbares Handlungswissen.

Heute scheint die Zeit der großen Didaktiken vorbei. Zwar gab es in den letzten Jahren einige neuere Konzeptionen (etwa die → **konstruktivistische Didaktik** oder die → **Neurodidaktik**), diese konnten aber nicht an die Bedeutung der großen Didaktiken anknüpfen. Neuere Publikationen zum Thema sind eher Mangelware und beschränken sich als Neuauflagen zumeist auf Zusammenfassungen, die kaum Neuerungswert besitzen (etwa Coriand 2017; Terhart 2017; Lehner 2019). Zuweilen bekommt man gar den Eindruck, dass die »Allgemeine Didaktik« nur noch antiquarischen Wert für die Schule von heute hat, auch wenn Lehramtsstudierende in der Ausbildung noch mit Begrifflichkeiten und Schemata der klassischen Didaktiken hantieren. Im Ringen um das Selbstverständnis der Disziplin der »Allgemeinen Didaktik« sieht Trautmann (2018, S. 20) beim Blick in die Zukunft zwei Szenarien.

- *Niedergang*: Diskussionen über Ziele und Inhalte von Schule und Unterricht werden nur noch in den Fachdidaktiken geführt. Allgemeine Didaktik begrenzt sich auf oberflächliche Kompetenzkataloge.
- *Modernisierung*: Forschungsmethoden der Allgemeinen Didaktik werden verfeinert und es erfolgt nicht nur eine Theoretisierung klassischer Modelle.

Würde ich an den Niedergang glauben, so hätte ich vermutlich dieses Buch nicht geschrieben. Allerdings gibt es aus meiner Sicht bei einer Modernisierung vor allem zwei Problemfelder, welche die »Allgemeine Didaktik« in der *Zukunft* auflösen muss.

- *Konkurrenz der empirischen Bildungsforschung*: Etwa seit den 2000er Jahren begann der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung und der psychologisch geprägten Lehr-Lern-Forschung. Die Frage nach Merkmalen eines guten Unterrichts rückte in den Mittelpunkt. 2012 erschien die Hattie-Studie, die empirisch belastbare Ergebnisse zur Unterrichtsqualität lieferte. Didaktische Überlegungen, die lediglich normative-theoretische Hintergründe aufwiesen, rückten in den Hintergrund. Wie kann eine Integration dieser Erkenntnisse gelingen?
- *Veränderung der Schulwirklichkeit und fehlende Praxisrelevanz*: Betrachtet man die heutige Schulwirklichkeit, so werden die Lehrkräfte vor eine Vielzahl (neuer) Aufgaben gestellt. Inklusion, Be-

schulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher, zunehmende Heterogenität und eine digitale Gesellschaft sind nur einige Herausforderungen. Angesichts dieser Veränderung bleibt in Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte schlichtweg keine Zeit mehr, um sich umfassend mit Fragen der »Allgemeinen Didaktik« zu beschäftigen. Zumal die theoretischen Diskurse nicht selten überflüssig theoretisch aufgeladen und wenig praxisnah erfolgen. Wie kann es gelingen, den Wert der Allgemeinen Didaktik zu verdeutlichen und für Lehrer:innen im Alltag nutzbar zu machen?

Morgen muss es meiner festen Überzeugung nach in der Schule und Lehrer:innenbildung auch noch einen Platz geben für eine Einführung in didaktische Fragen. Nur brauchen wir leichter zugängliche, praxisnahe Hinweise. Daher dieses Buch!

In diesem Teil des Buches werden die aus meiner Sicht gängigen didaktischen Modelle und Konzepte dargestellt. Natürlich gibt es noch weitere Ansätze. Das Kriterium meiner Auswahl bezog sich auf die von mir wahrgenommene Bedeutung und Aktualität der Ansätze. Dabei verzichte ich auf eine genaue Abgrenzung zwischen einem didaktischen Modell und einem didaktischen Konzept, auch wenn didaktische Modelle theoretisch differenzierter begründet sind und deutlich einer wissenschaftstheoretischen Position zuzuordnen sind, wie etwa die → **bildungstheoretische Didaktik** oder die → **lehrtheoretische Didaktik**. Unterrichtskonzepte weisen dagegen eine größere Nähe zur Unterrichtspraxis auf, da diese häufig sehr viel konkreter Aspekte einer aus ihrer Sicht optimalen Unterrichtsgestaltung darlegen, wie etwa die → **lernzielorientierte Didaktik** oder → **kompetenzorientierte Didaktik**. In neueren Ansätzen wie der → **Neurodidaktik** verwischen diese Unterscheidungen.

Aus Sicht der Unterrichtspraxis ist die Unterscheidung zwischen einem didaktischen Modell und einem didaktischen Konzept nicht sehr wichtig. Zentral ist lediglich die Frage, ob mir die Auseinandersetzung mit dem didaktischen Ansatz helfen kann, meine Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung zu optimieren. Es gilt dabei aus meiner Sicht, den eigenen Unterricht immer mal wieder zu hinterfragen und nach Optimierungsmöglichkeiten zu fahnden. Hierbei können gleichsam alte und neue Ansätze helfen, die Reflexion zu vertiefen und Optimierungswege zu beschreiten. Im Idealfall passiert dies im kollegialen Austausch im Rahmen von schulischen Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung.

Quasi für den Unterrichtsalltag und die tägliche Reflexion habe ich mir erlaubt, mit der → **pragmatischen Didaktik** einen sehr einfachen Zugang zu ergänzen. Dieser ermöglicht sowohl in der Vor- als auch in der Nachbereitung eine sehr schnelle Überprüfung der Qualität des eigenen Unterrichts. Der Ansatz ist dabei sehr erfahrungsorientiert auf der Grundlage von 15 Jahren Tätigkeit in der Ausbildung von Lehrkräften in der zweiten Phase. Allerdings findet ebenfalls eine enge Verknüpfung an die Diskussionen um einen guten Fachunterricht statt.

Grundsätzlich ist jeder der hier aufgeführten Ansätze geeignet, die Reflexion der Lehrkraft über den eigenen Unterricht zu bereichern. Empfehlenswert ist immer eine gemeinsame Fort- und Weiterbildung, auch wenn natürlich im Schulalltag dazu die Ressourcen zunächst selbst geschaffen werden. Das theoriegeleitete Nachdenken über die eigene berufliche Praxis kann allerdings auf vielen Ebenen positive Effekte bewirken, nicht zuletzt auf der Ebene der Berufszufriedenheit und der Überzeugung des eigenen unterrichtlichen Handelns.

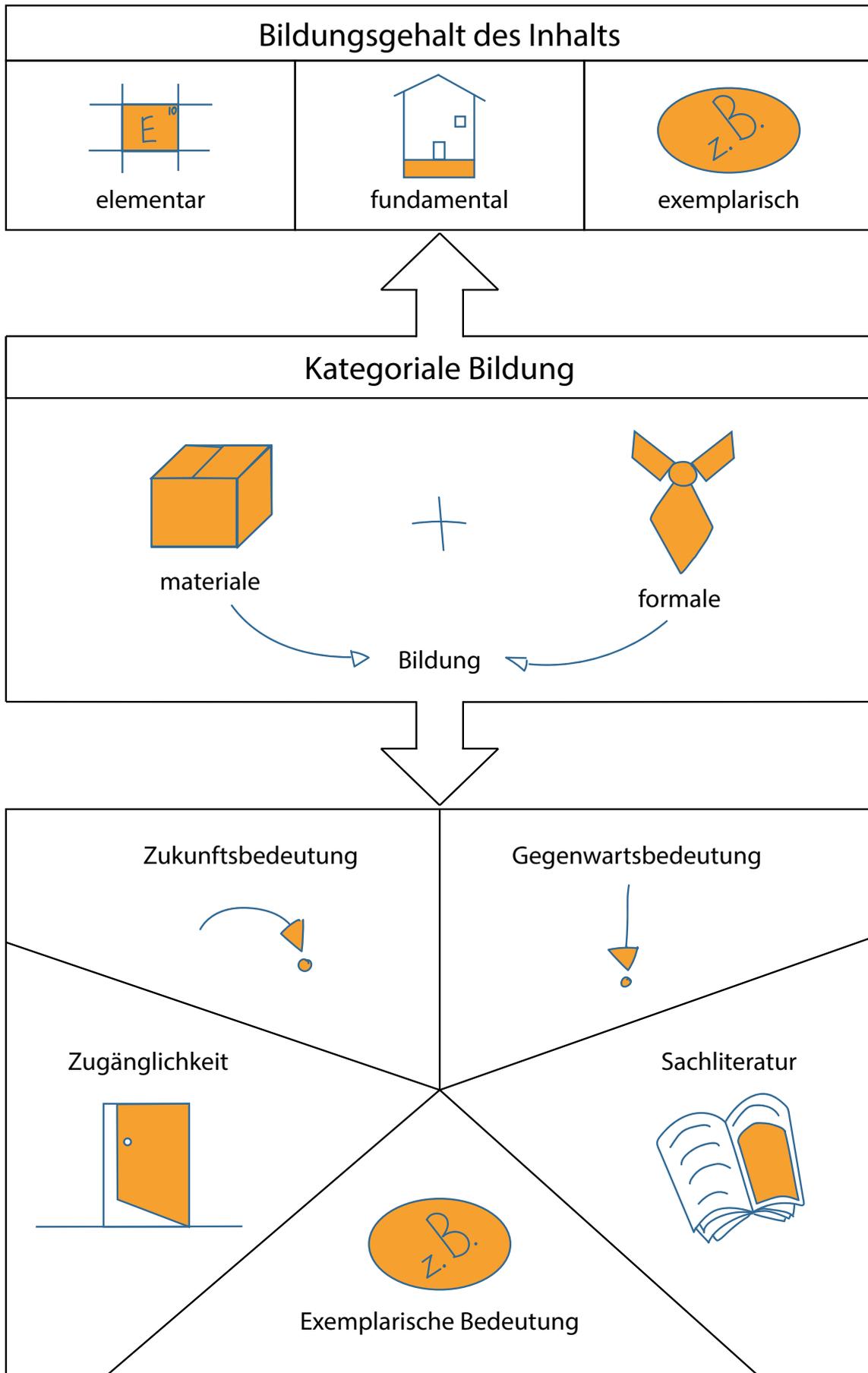
Bildungstheoretische Didaktik I: Die didaktische Analyse

Die »bildungstheoretische Didaktik« ist untrennbar mit dem Namen Wolfgang Klafki verbunden. Klafki arbeitete ab 1948 gut vier Jahre als Volksschullehrer in der Nähe von Hannover, bevor er sich 1952 wieder der Hochschule zuwandte. Er promovierte 1957. Seine Promotion mit dem Titel »Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung« kann als Grundstein seiner Didaktik angesehen werden. Ein Jahr später erschien dann die erste Version seiner didaktischen Analyse, die bis heute der Kern der bildungstheoretischen Didaktik darstellt (Klafki 1958). Wie der Name besagt, geht es in der bildungstheoretischen Didaktik darum, den Bildungsgehalt des Unterrichtsinhalts oder besser des Unterrichtsgeschehens offen zu legen. Mit seiner »kategorialen Bildung« schuf Klafki eine Synthese des bis dahin herrschenden Dualismus zwischen »materialen Bildungstheorien«, bei dem das Objekt, also der Inhalt, im Zentrum steht, und »formalen Bildungstheorien«, bei denen das Subjekt im Mittelpunkt steht. Dazu Klafki:

»Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist« (Klafki 1963, S. 44).

Um eine solche kategoriale Bildung zu erreichen, bietet die bildungstheoretische Didaktik einige Instrumente, die sehr lange die Ausbildung angehender Lehrkräfte auf vielen Ebenen prägten.

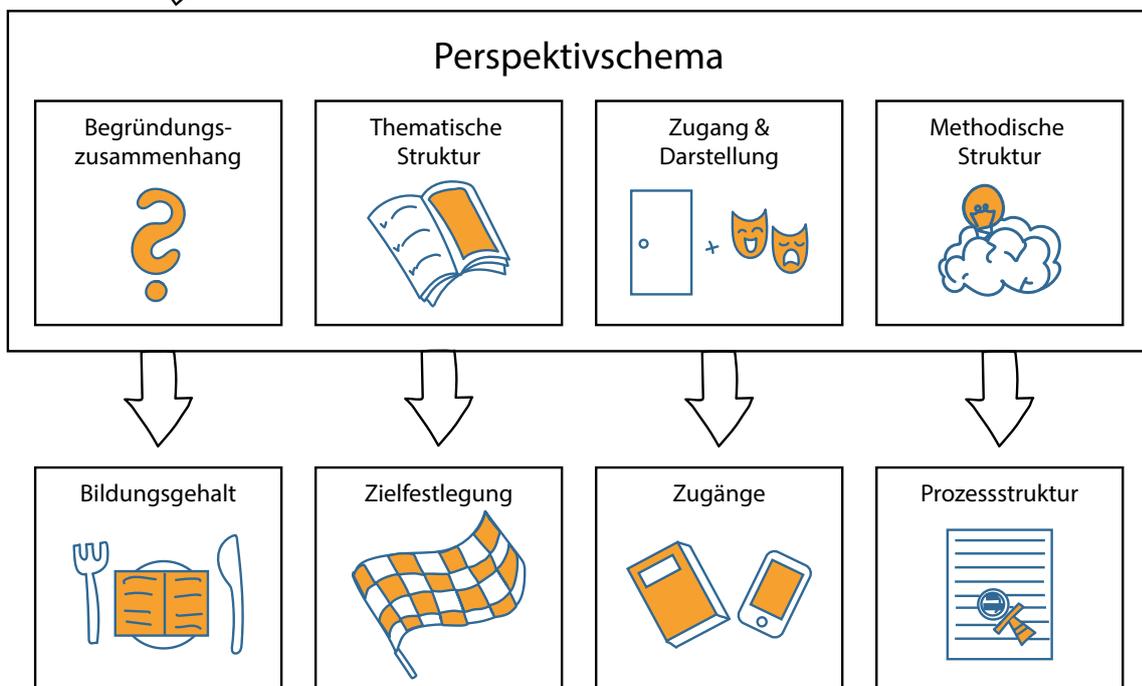
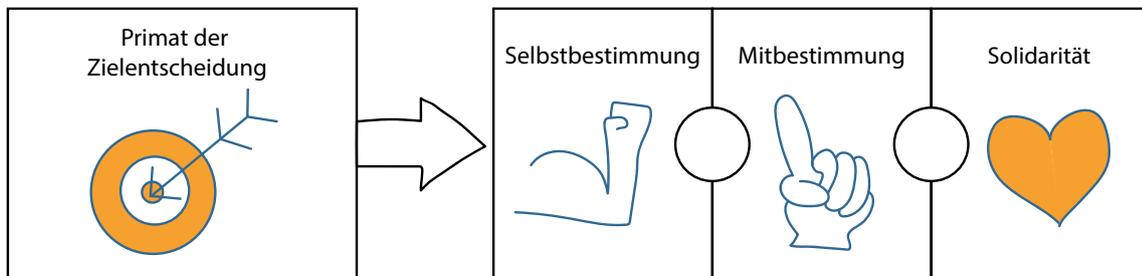
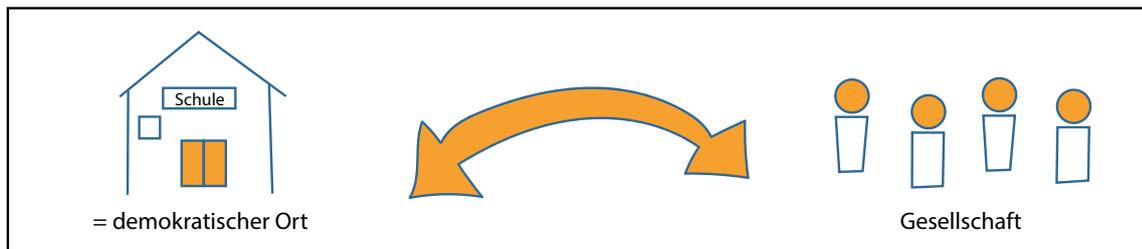
- Die didaktische Analyse enthält fünf Grundfragen (Klafki 1962, S. 14 ff.), durch welche die Lehrkraft den Bildungsgehalt des geplanten Inhaltes klären kann:
 - *Gegenwartsbedeutung*: Welche Bedeutung hat der Inhalt im Leben der Lernenden?
 - *Zukunftsbedeutung*: Worin liegt die Bedeutung des Inhaltes für die Zukunft der Schüler:innen?
 - *Sachstruktur*: Welche besondere Struktur liegt dem Inhalt zugrunde?
 - *Exemplarische Bedeutung*: Welche allgemeingültigen Sachverhalte werden durch die Inhalte erschlossen?
 - *Zugänglichkeit*: Was bietet der Inhalt für besondere Fälle, Phänomene etc., um den Inhalt für die Kinder und Jugendlichen besonders anschaulich und begreifbar zu machen?
- Zur bildungstheoretischen Didaktik gehört auch die Offenlegung des Besonderen und des Allgemeinen eines Unterrichtsinhalts. Denn, so eine Kernaussage der Didaktik, nicht alles, was gelehrt wird, bildet. Dafür bietet Klafki drei Prüfbegriffe:
 - Das *Elementare* verweist auf die notwendigen allgemeinen Aspekte und Gesetzmäßigkeiten, die durch den besonderen Inhalt aufgedeckt werden können.
 - Das *Fundamentale* fordert die Vermittlung grundlegender Einsichten. Diese erfolgen nur dann, wenn Einsichten prägend gewonnen werden. Hier verbirgt sich das zentrale Prinzip der → **Schüler:innenorientierung**.
 - Das *Exemplarische* schließt sich daran an und fordert, dass im Unterricht eindrucksvolle und fruchtbare Beispiele angeboten werden müssen.
- In diesem Sinne ist im Planungsprozess die Klärung des Bildungsgehalts eines möglichen Inhalts von entscheidender Bedeutung.
- Unterrichtsplanung ist im Rahmen der bildungstheoretischen Didaktik gleichwohl immer ganzheitlich zu sehen und daher eine vorpädagogische Sachanalyse abzulehnen.
- Klafki prägte den Begriff der »Didaktik im engeren Sinne«. Darin wird zwar eine schrittweise Unterrichtsplanung im Sinne des Dreischritts (Sachanalyse – didaktische Analyse – methodische Überlegungen) abgelehnt, aber die überragende Bedeutung der Inhalts- und Zielauswahl hervorgehoben.



Bildungstheoretische Didaktik II: Die kritisch-konstruktive Didaktik

In den 1970er Jahren wuchs die Kritik an der bildungstheoretischen Didaktik. Andere didaktische Ansätze waren entstanden, etwa die → **lehrtheoretische Didaktik** oder → **lernzielorientierte Didaktik**. Außerdem gab es neben der Kritik einer konservativen Inhaltsauswahl keinen erkennbaren Zugriff für die Unterrichtsforschung, um Aspekte der bildungstheoretischen Didaktik empirisch zu belegen. Klafki griff die Veränderungen in der didaktischen Landschaft und die Kritik auf und entwickelte seine Didaktik weiter. Dabei stützte er sich auf die Arbeiten von Jürgen Habermas. Dieser entwickelte die »Kritische Theorie« der Frankfurter Schule (Habermas 1968), in der das »emanzipatorische Erkenntnisinteresse« eine große Rolle spielt. Klafki hob daher in seiner (neuen) Didaktik die Freiheit des Subjekts hervor, die nach Möglichkeit in offenen Diskursen vollzogen werden sollte. Damit sind die beiden namensgebenden Begriffe der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik angebahnt. »Kritisch«, weil Schule und Gesellschaft in Teilen dem Erreichen von Bildungszielen im Wege stehen, und »konstruktiv«, weil Schule und Unterricht sich zu einer humanen und demokratischen Institution wandeln müssen. Die Überprüfung didaktischer Entscheidungen mithilfe vorhandener wissenschaftlicher Methoden wurde ebenfalls ergänzt. Es gilt, »die verborgenen historischen Momente, Zukunftsvorstellungen und philosophischen Implikationen herauszuarbeiten« (Klafki 1985, S. 48).

- Das »Primat der Didaktik im engeren Sinne« wurde weitestgehend aufgegeben und durch das »Primat der Zielentscheidungen« ersetzt, welches aber nicht planerisch hierarchisch zu sehen ist. Vielmehr geht es um den systematischen Zusammenhang aller Unterrichtsfaktoren, wie sie besonders die → **lehrtheoretische Didaktik** hervorhebt.
- Der Begriff der »kategorialen Bildung« bleibt bestehen. Allerdings wird er erweitert. Bildung muss, so Klafki (ebd., S. 45), »zentral als *Selbstbestimmungs-* und *Mitbestimmungsfähigkeit* des Einzelnen und als *Solidaritätsfähigkeit* verstanden werden«.
- Ausgehend von seiner → **didaktischen Analyse** entwickelt Klafki (1985, S. 213) ein (vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung. Das Schema enthält eine → **Bedingungsanalyse**, im Sinne der → **lehrtheoretischen Didaktik**. Die Lehrkraft analysiert demnach die »konkreten, soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe sowie die unterrichtsrelevanten institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher Schwierigkeiten und Störungen« (ebd.).
- Das Perspektivenschema führt des Weiteren vier Themenkomplexe auf, unter denen die sieben Fragen der Unterrichtsplanung nach dem kritisch-konstruktiven Ansatz subsumiert sind:
 1. Begründungszusammenhang
 2. Thematische Struktur
 3. Zugang- und Darstellungsmöglichkeit
 4. Methodische Strukturierung
- Der Komplex des *Begründungszusammenhangs* enthält Fragen nach der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung und der exemplarischen Bedeutung, also das Herausarbeiten des Bildungsinhalts, im Sinne der → **didaktischen Analyse**.
- In der *thematischen Struktur* geht es um Zielfestlegungen, einschließlich sozialer Ziele des Unterrichts. Darüber wird dabei die Erweis- und Überprüfbarkeit ergänzt. Darunter verbirgt sich die Frage, »an welchen erworbenen Fähigkeiten, welchen Erkenntnissen, welchen Handlungen sich zeigen soll, ob die Lernprozesse als erfolgreich gelten können« (ebd.).
- Der Komplex der *Zugänglichkeit und Darstellbarkeit* nimmt die Frage in den Blick, welche Zugänge für die konkrete Lerngruppe in besonderer Weise die gewählten Bildungsziele erreichen können (z. B. konkrete Handlungen, Bilder).
- Der letzte Komplex nimmt die *Lehr-Lern-Prozessstruktur* in den Blick. Lernschritte, Interaktionsformen (→ **Sozialformen**) und Lernhilfen werden dabei betrachtet.
- Die Frage nach einer gültigen Allgemeinbildung beantwortet Klafki (1985; 1993) mit epochaltypischen Schlüsselproblemen.



Lehrtheoretische Didaktik

Bis zum Beginn der 1960er Jahre war die → **bildungstheoretische Didaktik** mit der → **didaktischen Analyse** im Kern nahezu konkurrenzlos. Zu Beginn der 1960er Jahre veröffentlichte Paul Heimann (1962, S. 407 ff.) die erste Struktur der lehrtheoretischen Didaktik. Zusammen mit Gunter Otto und Wolfgang Schulz wurde das sogenannte »Berliner Modell« entwickelt (1965). Dieses wurde in späteren Jahren von Schulz im »Hamburger Modell« der lehrtheoretischen Didaktik weiterentwickelt.

Im Mittelpunkt der lehrtheoretischen Didaktik stehen sechs Felder, welche die Struktur des Unterrichts ausmachen. Es gibt zwei Bedingungsfelder und vier Entscheidungsfelder, die alle in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen (= Interdependenz). Die Bedingungsfelder sind die anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Schüler:innen. Mit dem Wissen dieser Voraussetzungen legt die Lehrkraft die Ziele, den Inhalt, die Methode und die Medien des Unterrichts fest. Das bedeutet nach dieser Didaktik, dass es in der Unterrichtsplanung Aufgabe der Lehrkraft ist, diese Struktur zu analysieren. Frei nach Heimann lautet die Planungsaufgabe: »Die Lehrkraft bringt in einer bestimmten *Absicht* einen *Gegenstand* in den Horizont einer *Klasse*. Dies erfolgt auf *eine* bestimmte *Weise* mit bestimmten *Hilfsmitteln* in einer *besonderen Situation*«. Folgende Merkmale kennzeichnen auch noch die lehrtheoretische Didaktik.

- Im Hamburger Modell der Didaktik wurden drei Ebenen der Unterrichtsplanung ausgewiesen. Die *Perspektivplanung* umfasst Überlegungen zu einem vollständigen Halbjahr oder zumindest einer Unterrichtsreihe. Die *Umrissplanung* nimmt die einzelne Unterrichtseinheit in den Blick. Die *Prozessplanung* blickt auf das eigentliche Unterrichtsgeschehen, in dem es in der Interaktion mit den Lernenden zu *Planungskorrekturen* kommen kann.
- Insbesondere in der *Perspektivplanung* sollten sich die Lehrkräfte über ihre geplanten Richtziele klar werden. Nach Schulz (1980, S. 23) geht es um die Anbahnung »einer kompetenten, selbstbestimmten und solidarischen Lebensführung«. Zu fördern sind also: Kompetenz, Autonomie und Solidarität.
- Ausgehend von den drei Richtzielen bietet das Hamburger Modell eine Planungsmatrix, in der die Themen bzw. Inhalte des Unterrichts drei Erfahrungsebenen besitzen sollten. Diese sind *Sach Erfahrung* (z. B. Reimschema eines Gedichtes), *Gefühlserfahrung* (z. B. das Gedicht gibt mir Hoffnung) und *Sozialerfahrung* (z. B. zukünftig rücksichtsvolleres Verhalten). Somit ergibt sich eine Neun-Felder-Matrix.
- Im Laufe der Entwicklung vom Berliner- zum Hamburger-Modell näherte sich die lehrtheoretische Didaktik immer mehr der → **bildungstheoretischen Didaktik** an. Insbesondere im Postulat des »Primats der Didaktik im engeren Sinne« bestand Einigkeit (Klafki, Otto & Schulz 1977). Diese besagt sehr verkürzt, dass im Sinne einer *allgemeinen Zielorientierung* alle Aspekte der Unterrichtsplanung auf die Unterrichtsziele ausgerichtet sein müssen.

Die lehrtheoretische Didaktik erhielt in den ersten Jahrzehnten eine große Aufmerksamkeit, was vermutlich durch die Praxisnähe des Ansatzes begründbar ist. Die Weiterentwicklung durch Schulz hat darüber hinaus Kritik, insbesondere nach fehlender Wertfreiheit, an der ursprünglichen Fassung entkräftet. Heute ist die Didaktik fast schon als Wissenschaftsgeschichte zu bezeichnen und spielt in der Praxis der Ausbildung angehender Lehrkräfte allenfalls noch eine untergeordnete Rolle.