

Inhaltsverzeichnis

| | |
|-------------------------------------------------|---|
| Einleitung zur zweiten Auflage (1991) | 9 |
|-------------------------------------------------|---|

Erster Teil

Bildungstheoretische Grundlagen einer neuen Allgemeinbildungskonzeption und der Grundriß kritisch-konstruktiver Didaktik

Erste Studie

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung | 15 |
| I. Einleitung | 15 |
| II. Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung | 19 |
| III. Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit | 20 |
| IV. Individualität und Gemeinschaftlichkeit im klassischen Bildungsbegriff | 26 |
| V. Die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff | 30 |
| VI. Grenzen des klassischen Bildungsbegriffs und Folgerungen für die Gegenwart | 36 |
| Literatur | 40 |

Zweite Studie

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. | |
| Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme | 43 |
| I. Einleitung: Ist der Bildungsbegriff heute noch als pädagogische Grundkategorie haltbar? | 43 |
| II. Zur Problemgeschichte | 45 |
| III. Grundbestimmungen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts | 49 |
| 1. Bildung und Gesellschaft | 49 |
| 2. Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten | 52 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3. Drei Bedeutungsmomente des Begriffs „Allgemeinbildung“ („allgemeine Bildung“) | 52 |
| 4. Folgerungen aus der Bestimmung „Bildung für alle“ | 54 |
| 5. Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme | 56 |
| 6. Vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung – polare Ergänzung zur Konzentration auf Schlüsselprobleme | 69 |
| 7. Verbindliche Lehrplanelemente und Schwerpunktbildungen | 72 |
| 8. Zum Stellenwert „instrumenteller“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten | 74 |
| 9. Der überkommene Leistungsbegriff muß revidiert werden | 75 |
| IV. Abschluß und Ausblick | 77 |

Dritte Studie

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik | 83 |
| I. Vorbemerkungen | 83 |
| II. Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik | 85 |
| III. Terminologische Klärungen | 89 |
| IV. Bildungstheoretische Voraussetzungen kritisch-konstruktiver Didaktik | 94 |
| V. Perspektiven- und Methodenintegration: Der Zusammenhang von Hermeneutik, Empirie, Gesellschafts- und Ideologiekritik innerhalb der didaktischen Fragestellung | 98 |
| VI. Zur Struktur des didaktischen Problemfeldes | 114 |
| VII. Konsequenzen für didaktische Entwicklungs- und Forschungsarbeit | 135 |

Zweiter Teil

Elemente kritisch-konstruktiver Didaktik

Vierte Studie

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Exemplarisches Lehren und Lernen | 141 |
| I. Zur Diskussions- und Forschungslage | 141 |
| II. Der Grundgedanke des exemplarischen Lehrens und Lernens | 143 |
| III. Exemplarisches Lernen als selbsttätiges, genetisches bzw. rekonstruktiv-entdeckendes Lernen | 145 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IV. Exemplarisches Lehren und Lernen, Sicherung und Anwendung und „orientierendes Lernen“ | 155 |
| V. Grundformen / Stufen / „Repräsentationsweisen“ der Aneignung | 156 |
| VI. Grundformen der Beziehung von Allgemeinem und Besonderem | 159 |
| VII. Schluß | 161 |

Fünfte Studie

| | |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts | 162 |
|------------------------------------------------------------------|-----|

Sechste Studie

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Innere Differenzierung des Unterrichts | 173 |
| I. Fragestellung | 173 |
| II. Warum ist innere Differenzierung notwendig? | 175 |
| III. Gesichtspunkte zur Verwirklichung innerer Differenzierung . | 182 |
| 1. Zwei Grundformen Innerer Differenzierung | 182 |
| 2. Die Bedeutung der Unterrichtsmedien | 184 |
| 3. Einführung der Schüler in Arbeitsformen und Arbeitstechniken | 185 |
| 4. Dimensionen- und Kriterienraster für Innere Differenzierung als Ordnungs- und Suchhilfe | 187 |
| 5. Beispiele zur Veranschaulichung des Dimensionen- und Kriterienrasters | 196 |
| 6. Zeitliche Konstanz oder Variabilität der Gruppenbildung im Rahmen Innerer Differenzierung | 200 |
| 7. Schülerbeobachtung bzw. -selbstbeobachtung als Grundlage Innerer Differenzierung | 202 |
| 8. Ein abschließendes Argument: Innere Differenzierung und Entwicklung von Lernmotivation | 203 |
| Literatur | 204 |

Siebente Studie

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung | 209 |
| I. Das Problem | 209 |
| II. Zur Geschichte des Leistungsprinzips in der Schule | 211 |
| III. Orientierung an der „modernen Leistungsgesellschaft“ als Begründung des pädagogischen Leistungsprinzips? | 221 |
| IV. Zur Neukonzeption des Leistungsprinzips in einer demokratischen Schule | 225 |
| V. Leistungsmotivation und klassen- bzw. schichtspezifische Sozialisation | 237 |
| VI. Schluß | 245 |

Dritter Teil

Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vorbemerkungen zum Verhältnis von Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse | 250 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Achte Studie

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik | 251 |
| Vorbemerkungen | 251 |
| I. Allgemeine Voraussetzungen eines Unterrichtsplanungs- konzepts im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik | 255 |
| II. Leistung und Grenzen eines Unterrichtsplanungskonzepts im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik | 265 |
| III. Aufriß von Perspektiven der Unterrichtsplanung | 270 |

Neunte Studie

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Zur Unterrichtsanalyse: Schülermitbestimmung – ein fruchtbarer Ansatz und eine verspielte Chance – Porträtskizze und didaktische Einschätzung einer Unterrichtsstunde und ihres Nachspiels sowie eine Nachbemerkung aus LehrerInnen-Sicht . . | 285 |
| I. Der Anlaß | 285 |
| II. Rahmeninformationen | 286 |
| III. Porträtskizze der Unterrichtsstunde: „Fantasie in der Schule“ | 288 |
| IV. Aspekte der Unterrichtsbeurteilung | 291 |
| V. Nachspiel oder: Eine pädagogische Chance blieb ungenutzt . | 293 |
| VI. Kritisch-konstruktive Nachbetrachtung der unterrichtenden Lehrerin und des hospitierenden Kollegen zum Unterrichtsbesuch – ein Brief | 299 |

Vierter Teil

Innere Schulreform

Zehnte Studie

| | |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| Thesen zur inneren Schulreform – am Beispiel der Gesamtschule | 305 |
| Quellennachweis | 323 |
| Veröffentlichungen des Autors im Beltz Verlag | 326 |