

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