

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

Kapitel 1

1 Grundsätze der Didaktik	13
1.1 Begriffsbestimmung	13
1.1.1 Begriffsgeschichte	13
1.1.2 Definitionen	16
1.1.3 Gegenstand, Aufgabe und Prinzipien der Didaktik	17
1.2 Wissenschaftstheoretische Standortbestimmung	20
1.2.1 Didaktik als wissenschaftliche Disziplin	20
Die Didaktik und ihre Partnerwissenschaften	20
Allgemeine und spezielle Didaktiken	22
Allgemeindidaktische Modelle und Konzepte	27
1.2.2 Wissenschaftstheoretische Landkarte	31
1.2.3 Das Normproblem in der Didaktik	38
Die Emanzipation der Schule von der Kirche	38
„Aufklärung“ und „Mündigkeit“ als übergeordnete Normen	42
1.3 Didaktische Kompetenz	46
1.3.1 Dimensionen didaktischer Kompetenz	46
1.3.2 Didaktische Kompetenz und professionelles Lehrerhandeln	49

Kapitel 2

2 Allgemeindidaktische Modelle	53
2.1 Bildungstheoretische und Kritisches-konstruktive Didaktik	54
Ein Gedankenexperiment vorweg	54
2.1.1 Wolfgang Klafki als Vertreter der Bildungstheoretischen bzw. Kritisches-konstruktiven Didaktik	54
2.1.2 Klafkis Allgemeinbildungskonzept auf der Grundlage „klassischer“ Bildungstheorien“	55
2.1.3 Formale und materiale Bildungstheorien	57
2.1.4 Versuch einer Synthese: Kategoriale Bildung	59
2.1.5 Die Didaktische Analyse	61
Was ist unter der „Struktur des Inhalts“ und der damit verbundenen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zu verstehen?	62
Was ist unter der „exemplarischen Bedeutung“ bzw. „dem Exemplarischen“ zu verstehen?	65
2.1.6 Weiterentwicklung des Modells: Kritisches-konstruktive Didaktik	66
Neue Maximen der Kritisches-konstruktiven Didaktik	66
Bildung wird zum pädagogisch-politischen Auftrag	68
Schlüsselprobleme und vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung	69
Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung	73
Abschließende Einschätzung	74

2.2	Dialektische Didaktik	77
2.2.1	Lothar Klingberg als Vertreter der dialektischen Didaktik	77
2.2.2	Bildungs-, wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Rahmung	78
	Allgemeinbildungsbegriff	79
	Lehrplanwerk	80
	Pädagogischer Prozess	80
2.2.3	Prozesstheorie des Unterrichts	81
	Dialektik des Lehrens und Lernens	81
	Prozesskomponenten des Unterrichts	83
	Prozesskomponente „Unterrichtsmethoden“	84
2.2.4	„Tätigkeit, Leben, Jugendmut, das ist der wahre Witz!“	88
	Die Subjektposition der Lernenden stärken	88
	Den Inhalt zu Ende konstituieren	89
	Das „kollektive Subjekt des Unterrichts“ schaffen	90
2.3	Lern- bzw. Lehrtheoretische Didaktik	93
2.3.1	Vertreter der Lern- bzw. Lehrtheoretischen Didaktik	93
2.3.2	Analyse von Unterricht	94
	Strukturanalyse und Interdependenzthese	94
	Faktorenanalyse	96
	Wertfreiheit als Prinzip?	98
2.3.3	Paul Heimanns Bildungstheorie	99
	Intentionalität	99
	Thematik	103
2.3.4	Weiterentwicklung des Modells: Lehrtheoretische Didaktik	104
	Struktur und Prinzipien des Hamburger Modells	105
	Planungsebenen im Hamburger Modell	108
2.4	Konstruktivistische Didaktik	113
	Ein Experiment vorweg	113
2.4.1	Grundlagen des Konstruktivismus	113
	Ausgangspunkte	113
	Vertreter aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen	114
	Grundannahmen	115
2.4.2	Konstruktivistische Didaktik	118
	Systemisch-konstruktivistische Pädagogik (Kersten Reich)	118
	Andere konstruktivistische Ansätze im Überblick	126
2.4.3	Abschließende Einschätzung	131
2.5	Zum Schluss: zwei Aufgaben	133

Kapitel 3

3	Unterrichtsmethodik	139
3.1	Begriffsbestimmung	140
3.1.1	Erste Annäherung und Probedefinitionen	140
3.1.2	Unser Methodenverständnis	144

3.2	Ebenen der Unterrichtsmethodik	148
3.2.1	Ein Ordnungsschema zur Mikro-, Meso- und Makromethodik	150
3.2.2	Mikromethodik: Inszenierungstechniken	153
3.2.3	Mesomethodik I: Handlungsmuster	156
3.2.4	Mesomethodik II: Methodischer Gang	159
	Exkurs: Stufen- und Phasenschemata	162
3.2.5	Mesomethodik III: Sozialformen	169
3.2.6	Makromethodik: Methodische Großformen	175
3.3	Frontalunterricht	179
3.3.1	Begriffsbestimmung	179
	Ausgangsthese	179
	Definition und Steckbrief	179
	„Gesetz der zwei Drittel“	182
	Stärken und Schwächen	183
3.3.2	Geschichtliche Entwicklung	184
3.3.3	Gründe für die Vorherrschaft des Frontalunterrichts	186
3.3.4	Methodischer Grundrhythmus und neuralgische Punkte des Frontalunterrichts	188
3.3.5	Gestaltung des Frontalunterrichts	189
	Miteinander klarkommen	190
	Den Einstieg gestalten	192
	Einen Vortrag halten	193
	Aufrufen und Drannehmen, Sich Melden und Drankommen	197
	Fragen stellen	200
	Den Abschluss gestalten	203
3.4	Gruppenunterricht	207
3.4.1	Begriffsbestimmung	207
	Definition und Strickmuster	207
	Funktionen und Ziele	209
	Lehrer- und Schülerhaltung	209
	Positive Effekte und neuralgische Punkte	211
3.4.2	Theoretische Hintergründe	213
	Sozialpsychologie – Gruppendynamik	213
	Rollenrolle – Sozialisationsforschung – soziales Lernen	215
3.4.3	Durchführung des Gruppenunterrichts	216
	Themengeleichte und themendifferenzierte Gruppenarbeit	216
	Gruppenbildung	217
	Formulierung des Gruppenarbeitsauftrags	218
	Wenn die Gruppenarbeit einmal nicht so gelungen ist	219
3.5	Gesprächsformen	220
3.5.1	Begriffsbestimmung	220
3.5.2	Das gelenkte Unterrichtsgespräch	222
3.5.3	Lehrergespräch	229
3.5.4	Schülergespräch	231
3.5.5	Streitgespräch	233

Kapitel 4

4	Unterrichtsplanung	236
4.1	Erste Planungsschritte	237
4.1.1	Die ersten Unterrichtsstunden	237
4.1.2	Gliederung eines Stundenentwurfs – erste Annäherung	238
4.1.3	Einsteiger- und Profi-Planung	240
4.1.4	Gütekriterien der Planung	241
4.2	Ein Raster zur Unterrichtsplanung	243
4.2.1	Hintergründe	243
4.2.2	Das Raster	244
4.2.3	Ergänzende Erläuterungen: Bedingungsanalyse	247
4.2.4	Ergänzende Erläuterungen: Didaktische Strukturierung	252
4.3	Planungsbeispiel	261
4.3.1	Bedingungsanalyse	261
	Lernende	261
	Lehrende	262
	Schule	263
	Unterrichtszusammenhang	263
	Zusammenfassung	264
4.3.2	Didaktische Strukturierung	265
	Inhaltliche Überlegungen und Entscheidungen	265
	Methodische Überlegungen und Entscheidungen	265
	Stundenlernziele	268
	Anlage: Gruppenarbeitsaufträge	270
4.4	Weitere Planungsschemata	273

Kapitel 5

5	Unterrichtsqualität	279
5.1	Erste Annäherung und Begriffsbestimmung	280
5.1.1	Persönliche Theorien guten Unterrichts	280
5.1.2	Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“	282
5.1.3	Zehn Merkmale guten Unterrichts im Überblick	285
5.2	Zehn Merkmale guten Unterrichts	288
5.2.1	Klare Strukturierung des Unterrichts	288
5.2.2	Hoher Anteil echter Lernzeit	293
5.2.3	Lernförderliches Klima	296
5.2.4	Inhaltliche Klarheit	300
5.2.5	Sinnstiftendes Kommunizieren	305
5.2.6	Methodenvielfalt	307
5.2.7	Individuelles Fördern	309
5.2.8	Intelligentes Üben	312
5.2.9	Transparente Leistungserwartungen	317
5.2.10	Vorbereitete Umgebung	320

5.3	Unterrichtsqualität aus der „Vogelperspektive“	323
5.3.1	Viele Wege führen nach Rom	323
5.3.2	Unterricht – (nur) ein Angebot unter vielem	325
5.3.3	Auf die Lehrenden kommt es an	327
5.3.4	Ein Plädoyer für mehr Reflexivität im Unterricht	328

Kapitel 6

6	Didaktische Arbeit an Schulen des Gesundheitswesens	331
6.1	Bestimmung übergreifender (Aus-)Bildungsziele (schulinternes Zielkonzept)	332
6.1.1	(Allgemein-)Bildung als Zielkategorie	333
6.1.2	Schlüsselqualifizierung bzw. Kompetenzförderung als Zielkategorie	337
	Schlüsselqualifizierung für den Arbeitsmarkt	338
	Handlungskompetenz als Qualifizierungs- und Bildungsziel	341
	Kompetenzförderung mit der besonderen Zielausrichtung „Reflexionsfähigkeit“ ...	343
6.1.3	Reflexionsfragen für den schulinternen Diskussionsprozess	348
6.2	Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts (schulinternes Unterrichtskonzept)	350
6.2.1	Schule als Ort gemeinsamen Lernens	352
6.2.2	Handlungsorientiertes Lernen	356
	Handlungsorientiertes Lernen in der berufspädagogischen Diskussion	356
	Handlungsorientiertes Lernen in der allgemeindidaktischen Diskussion	359
6.2.3	Kooperatives Lernen	362
6.2.4	Problemorientiertes Lernen und Skillslab	366
6.2.5	Erfahrungsorientiertes bzw. szenisches Lernen	371
	Allgemeindidaktischer Hintergrund und pflege-/gesundheitsdidaktische Akzente	371
	Szenisches Spiel als Lernform	373
	Zentrale Intentionen: Einfühlen, Reflektieren, Erkunden und Erforschen	374
	Wesentliche Spielverfahren	377
6.2.6	Ethisches Lernen	378
6.2.7	Gestaltungsorientiertes Lernen	382
	Projektunterricht	382
	Zukunftswerkstatt	384
6.2.8	Reflexionsfragen für den schulinternen Diskussionsprozess	387
6.3	Entwicklung eines inhaltlichen Profils (schulinternes Curriculum)	389
6.3.1	Beteiligte Personen, Aufgaben und Zuständigkeiten bei der Curriculumentwicklung	391
6.3.2	Prozess der Curriculumentwicklung	394
	Erste Phase: Entwicklung eines curricularen Grobkonzepts („Testcurriculum“)	394
	Zweite Phase: Schrittweise Überprüfung und Weiterentwicklung des curricularen Grobkonzepts	394
	Dritte Phase: Abschließende Überarbeitung des getesteten Curriculums	397
6.3.3	Offenheit und deutliche Umrisse des Curriculums	397
6.3.4	Thematisches Grobprofil eines fächerintegrativen Curriculums	398
6.3.5	Checkliste „Schulinterne Curriculumentwicklung“	400

Literaturverzeichnis	401
Index	436
Bildquellenverzeichnis	446