

Portfolio/ Lerntagebuch

zum Modul 4 „Grundlagen der Lehr-, Lern- und
Unterweisungskonstruktion“ (Bachelorstudiengang
Wirtschaftspädagogik)
bei Frau Dr. Cornelia Wagner

von Christian Geike

Matrikelnummer: 534285

christian_geike@gmx.net

Berlin, 26. September 2012

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Wirtschaftspädagogik
Geschwister- Scholl Straße 7
10177 Berlin

Inhaltsverzeichnis

I. Reflexion des Lerninhalts ...

... Wissen als Grundlage für Handlung **3**

... berufliche Handlungskompetenz **4**

... Komplexions- und Abstraktionshierarchien **5**

II. Reflexion meines Lernprozesses ...

... der bildungstheoretischen Didaktik und
des Berliner Modells **6**

III. Kritische Betrachtung des Lerninhalts ...

... Grundlagen von Handlungsorientierung **7**

IV. vertiefende Ausarbeitung über ...

... Systematisierung von Didaktikdefinitionen **8**

V. Dokumentation der von mir geleisteten ...

... zusammenfassenden Wiedergabe der bildungs-
theoretischen Didaktik und des Berliner Modells **13**

VI. schriftliches Feedback des Kommilitonen ...

... Christian Groh **15**

*VII. Literaturverzeichnis **16***

I. Reflexion des Lerninhalts...

1) ...Wissen als Grundlage für Handlung (2. Sitzung, Folie 7)

a) Welche zentralen Konzepte erscheinen mir so wichtig und nützlich, dass ich sie gerne behalten möchte? Kann ich diese kurz und prägnant definieren?

Nützlich finde ich zum einen die Unterteilung von Wissen in deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen. Unter deklarativem Wissen verstehe ich solche von einer Person relativ überdauernd für wahr gehaltenen Eigenschaften, Beziehungen und Begründungen von Phänomenen aus der äußeren und inneren Welt, die nicht auf die Person selbst bezogen sind. Prozedurales Wissen umfasst meinem Verständnis nach Verfahrenkenntnisse einer Person zur Einwirkung auf und Veränderung von Phänomenen der äußeren und inneren Welt durch eigenes Handeln. Konditionales Wissen ist für mich deklaratives und prozedurales Wissen, das eine Person zur strategischen Planung, Kontrolle und Evaluation einer Handlung kombiniert hat. Impliziert hierin ist – welches ich zum andern ganz nützlich finde-, dass eine Handlung sowohl zielgerichtet als auch von eigenem Wissen geleitet ist, was wiederum meiner Vorstellung von selbstbestimmenden Subjekten gerecht wird.

b) Fallen mir Beispiele aus meiner eigenen Erfahrung ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen?

Die Ausarbeitung des gerade entstehenden Lernportfolios ist eine komplexe Handlung, die ich planen muss. Zunächst gehe ich unter Zuhilfenahme der Folien die im Seminar behandelten Inhalte durch. Diese stellen nun mein deklaratives Wissen dar bzw. sollten dies tun. Desweiteren erinnere ich mich an bereits erworbenes prozedurales Wissen zum Anfertigen schriftlicher Arbeiten und daran, dass das Anfertigen einer solchen Arbeit sehr lese- und zeitintensiv sein kann. Unter Berücksichtigung der inhaltlichen Anforderungen sowie der Seitenrestriktionen plane ich die konkreten Inhalte der einzelnen Aufgabenteile und wie ich dabei vorgehen möchte, welches konditionales am Ziel des Abgebens eines anständigen Lernportfolios orientiertes Wissen darstellt.

c) Welche weiterführenden Fragen wirft das Gelernte auf? Regt es mich zu Gedanken an, die über den Stoff im engeren Sinne hinausführen?

Das Gelernte führt mir einerseits vor Augen, was für teilweise weitreichende Auswirkungen auf das eigene Handeln es haben kann, wenn man implizites Wissen aus seiner sozialen Umgebung unhinterfragt als eigenes Wissen übernimmt. Andererseits wird mir in Reflexion meiner bisherigen Bildungslaufbahn bewusst, wie sehr meine eigene Schul- und Universitätszeit von der Vermittlung und dem Aufbau trägen deklarativen Wissens geprägt war. Darin sehe ich nun einen Appell an mich selber zum produktiven Einsatz selbigens.

2) ...berufliche Handlungskompetenz (5. Sitzung, Folien 6-8)

a) Welche Sachverhalte erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?

Zum einen erscheint mir wichtig, dass heutiger Wirtschaftslehreunterricht den Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz intendiert. Der Fokus liegt in erster Linie auf den konkret-erwartbaren Anforderungen und Situationen, mit denen der Auszubildende im Betrieb und später im Beruf konfrontiert ist, und weniger auf der Vermittlung von deklarativen Fachwissen. Fachkompetenz, deren Entwicklung natürlich weiterhin ein nicht wegzudenkender Bestandteil des Unterrichts ist, sowie Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz konstituieren zusammen das, was als berufliche Handlungskompetenz verstanden wird. Diese kann und soll auch fächerübergreifend entwickelt werden. Zum andern erscheint mir wichtig, dass der Kompetenzbegriff nach Weinert nicht nur die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten einschließt und somit weit gefasst ist. Da eine vollständige Handlung ebenfalls selbstmotiviert und -gesteuert ist und oftmals soziale Interaktionen beinhaltet, finde ich dies nur allzu folgerichtig.

b) Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend? Warum?

Überzeugend finde ich, dass berufliche Handlungskompetenz eine Zielorientierung im Sinne eines zu erreichenden Zustandes darstellt. Dies kann sowohl Lehrern als auch Schülern als Orientierung und als Anreiz dienen, auf eine Entwicklung der einzelnen Kompetenzen hinzuarbeiten. Desweiteren gefällt mir die an die betrieblichen Funktionen angelehnte Strukturierung von Lerninhalten. Arbeitsweltliche Situationen werden dadurch oftmals bereits im Unterricht durchgespielt und für die Schüler erfahrbar gemacht, sodass diese dann in ihren Betrieben auf erlernte Handlungsschemata zurückgreifen können, welches wiederum zu Erfolgserlebnissen und erhöhter Lernmotivation führen kann.

c) Welche Fragen blieben offen? Was erschien mir unklar? Was erschien mir falsch?

Unklar ist mir, inwieweit eine nach fachsystematischen Gesichtspunkten durchgeführte Organisation von Wissen für das berufliche Handeln auf lange Sicht nicht doch nützlicher ist. Aus meiner eigenen Lernerfahrung weiß ich, dass ich gern einen Überblick über sämtliche in einer Disziplin bestehenden Gebiete haben möchte, in die ich neues Wissen möglichst schnell einordnen kann. Die Systematik der jeweiligen Wissenschaft dient mir hierbei als Referenzmodell. Vernachlässigt also die Handlungsorientierung beruflicher Bildung die Aufbereitung systematischer Wissenstrukturen und führt somit langfristig zu einem Wissenswirrwarr, der der beruflichen Handlungskompetenz abträglich ist?

3) ... Komplexions-und Abstraktionshierachien nach Dörner (8. Sitzung, Folie 6)

a) Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend? Warum?

Interessant und nützlich finde ich den bei der Besprechung des Schaubildes auf Folie 16 von Frau Wagner angemerkten Zusatz, dass wir "Realität" als konkret und komplex denken können, sie also das ist, was der untere rechte Quadrant des Schaubildes repräsentiert. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die elementar- und komplex-abstrakte sowie elementare-konkrete Verbindung, die die anderen drei Quadranten des Schaubildes ausfüllen, lediglich Abbildungen, also vereinfachende Modelle der Realität sind. Bedeutsam erscheint mir diese Feststellung, weil sie mir vergegenwärtigt, dass (Berufs-)Schule, sofern sie ihren Schülern berufliche Handlungskompetenz vermitteln will, zu einem Verständnis der komplexen Realität hinführen und nicht ausschnittshafte Modelle selbiger als die ultima ratio darstellen soll. Eine Synthetisierung und Konkretisierung der Lerninhalte, beispielsweise in Form von Lernfeldern, scheint mir daher unverzichtbar. Gleichzeitig verweist die Feststellung aber insbesondere aufgrund des Überflusses und der Irrelevanz vielen elementar-konkreten Wissens - auf die Notwendigkeit, den Schülern für ihren beruflichen Alltag passende und vor allem auch brauchbare "Modelle der Realität" an die Hand zu geben.

b) Fallen mir Beispiele aus meiner eigenen Erfahrung ein, die das Gelernte illustrieren, bestätigen oder ihm widersprechen?

Der Wirtschaftskreislauf stellt beispielsweise ein abstrakt-komplexes Ganzes dar. Dieser lässt sich in einen Güter- und einen Geldkreislauf konkretisieren. Letzterer konkretisiert sich in Geldgeber und Geldnehmer. Geldnehmer können Geldnehmer in München oder solche in Hamburg oder Berlin sein. Der Geldnehmer in Berlin kann Sven Schulz heißen. Gedanklich deduzieren wir zum Konkreten hin, welches auch als chunking down bezeichnet wird. Sven Schulz hat nun Freizeit und Arbeit. Die Arbeit von Sven Schulz kann Elektroniker oder Verkäufer sein, und Verkäufer kann er bei Rewe, Aldi oder Lidl sein. Hier deduzieren wir quasi zur Seite, was aus Sicht des Ausgangspunktes Wirtschaftskreislauf als ganzheitlich-analytisches Vorgehen oder laterales chunking bezeichnet wird. Da wir in unserem täglichen Erleben vielen zusammenwirkenden Elementen ausgesetzt sind, nehmen wir die Realität als konkret und komplex wahr.

c) Welche weiterführenden Fragen wirft das Gelernte auf? Regt es mich zu Gedanken an, die über den Stoff im engeren Sinne hinausführen?

Das Gelernte führt mir vor Augen, dass wir passende und brauchbare "Modelle der Realität" benötigen um mit der grenzenlosen Komplexität selbiger zurechtzukommen. Daher sollte die Schule auf die Konstruktion passender und nützlicher Modelle unterstützend hinwirken.

II. Reflexion meines Lernprozesses der bild.th. Didaktik / des Berliner Modells (3. Sitzung)

a) Welche Lernmethode, Arbeitsmethode oder Denkmethode habe ich angewandt?

Zunächst habe ich mich gedanklich auf das Seminar und das Seminarthema eingestellt, sodass ich aufnahmefähig für neue Inhalte war. Ich hörte dem kurzen einführenden Vortrag der Dozentin zu und merkte, wie vorhandenes Wissen in mir aktiviert wurde. Dann wurden die Texte ausgeteilt. Ich las den Text über Klafki's bildungstheoretischer Didaktik und stellte fest, dass mir seine Ideen völlig neu waren. Dies erzeugte eine leichte innere Spannung und ein Unbehagen in mir, wovon ich aber weiß, dass es ein gutes Zeichen ist. Nach mehrmaligem Lesen des Textes begab ich mich zu meinem Gruppenpartner, der ja das Berliner Modell bearbeitet hatte. Während ich mich mit ihm unterhielt, verstand ich zwar Klafki besser, stellte aber fest, dass nun das Berliner Modell völlig neu für mich war, was wiederum ein leichtes Unbehagen in mir herbeiführte. Beim abschließenden Vergleichen der Ergebnisse im Plenum verstand ich beide Modelle schon etwas besser. Ich fühlte mich jedoch, wie immer, wenn ich viel neues Wissen zu verstehen beginne, leicht benommen im Kopf.

b) Was gefiel mir, was nicht?

Der kurze Lehrervortrag am Beginn der Stunde gefiel mir, weil ich mich so erst einmal auf das Seminar einstellen konnte. Auch hat mir zugesagt, dass ich mich zunächst einmal mit nur einem Ansatz, der bildungstheoretischen Didaktik von Klafki, vertraut machen konnte und dass ich dieses erste Verständnis in dem anschließenden Partnergesprächs festigen konnte. Dass mein Partner mir das Berliner Modell nur lückenhaft näher bringen konnte, fand ich nicht weiter schlimm, weil die offenen Fragen in der Auswertungsphase des Arbeitsblattes und der Plenumsdiskussion sowieso angesprochen wurden, was mein Verständnis auch des Berliner Modells verbesserte. Was mir ein wenig misfiel war, dass ich wahrscheinlich auch aufgrund dessen, dass ich mich während der Partnerarbeit mit Klafki's bildungstheoretischer Didaktik beschäftigt habe, ich diesen Ansatz die folgenden Wochen über favorisierte, obwohl ich nunmehr, nach erneuter Reflexion, das empirische Berliner Modell für brauchbarer halte.

c) Wie konnte ich am besten Arbeiten/Lernen?

Zunächst fand ich den sanften Einstieg in das Thema für hilfreich. Das Verständnis und Lernen erleichterte mir auch, dass derselbe Inhalt auf unterschiedliche Art und Weise wiederholt wurde: erst wurden die Inhalte in Einzelarbeit erarbeitet, dann im Partnergespräch erweitert und schließlich in der Plenumsdiskussion ausgewertet. Zusätzlich halfen mir das zusammenfassende Tafelbild und das Arbeitsblatt die Inhalte stichpunktartig zu visualisieren. Abschließend muss ich zugeben, dass das selbständige Arbeiten, auch wenn es zunächst anstrengend war und der Überwindung bedurfte, das Verständnis des Themas beschleunigte.

III. Krit. Betrachtung der Grundlagen von Handlungsorientierung(5.Sitzung,Folien 12-14)

a) Welche Fragen/Problem/Widersprüche ergeben sich aus dem Lerninhalt?

Aus dem Lerninhalt ergab sich für mich zum einen die Frage, wie zwei auf den ersten Blick so unterschiedliche Paradigmen wie der Konstruktivismus und der kritische Rationalismus theoretische Grundlage für das Konzept der Handlungsorientierung sein können, und zum andern, welche Rolle die kritische Theorie in diesem Begründungszusammenhang einnimmt.

b) Welche Argumente sind in der Betrachtung dieser Fragen/Problem/Widersprüche gegeneinander abzuwägen?

Der radikale Konstruktivismus auf der einen Seite geht davon aus, dass der Mensch sein Wissen selbst aufbaut und somit auch sein Modell der Welt und seine subjektive Wirklichkeit selber konstruiert. „Dieses Nervensystem“, so formuliert Horst Siebert, „funktioniert operational geschlossen[...], es bildet die Realität nicht – wie eine Fotokamera – ab, sondern erzeugt ein eigenes Modell der Welt“ (Siebert 2000: S.93). Da nun jedes Wissen subjekt- abhängig ist, kann es das eine „richtige“ oder „objektiv wahre“ Modell der Welt nicht geben. Folglich muss die Existenz einer objektiven vom Beobachter unabhängigen Wirklichkeit verneint werden. Aber gerade diese Existenz einer objektive Wirklichkeit nimmt auf der anderen Seite der kritische Rationalismus an. Dieser versucht sich ihr durch Aufstellen von Hypothesen und deren Falsifikation schrittweise anzunähern. Das heißt wiederum, dass der kritische Rationalist von der Unvollkommenheit seines Modells der Welt weiß; es zu verbessern stellt ja sein Forschungsinteresse dar. Der radikale Konstruktivismus muss also um die Annahme der Existenz einer objektiven Wirklichkeit erweitert werden, sodass ein gemäßiger Konstruktivismus entsteht, um mit dem kritischen Rationalismus vereinbar zu sein. Aus den Darlegungen ergibt sich ebenfalls, dass der Lernende vor allem aktiv-entdeckend neues Wissen generiert. Dies zusammen begründet das Konzept der Handlungsorientierung.

c) Zu welchem Ergebnis komme ich nach dieser Abwägung?

Beide Paradigmen, wie unter b) dargelegt, sind mit handlungsorientierten Unterricht vereinbar. Dies umschreibt Tade Tramm so: „Handlungsorientiertes Lernen [...] stellt [...]insofern eine neue Qualität der Wissenschaftsorientierung dar, als sich der Lernende selbst hypothesengenerierend und hypothesenprüfend in kritisch-experimenteller Haltung (subjektiv) neues Können und Wissen im Handlungszusammenhang schafft“(Tramm 1994: S.14).

d) Ändert sich durch den Argumentationsprozess meine ursprüngliche Meinung zum Thema?

Die Rolle der kritischen Theorie in der Begründung von Handlungsorientierung ist mir nun etwas klarer: Der Lernende wird dadurch, dass er eigene Erkenntnisse und Erfahrungen sammelt, kritischer gegenüber Meinungen und Ansichten anderer - er emanzipiert sich.

IV. vertiefende Ausarbeitung über Systematisierung von Didaktikdefinitionen

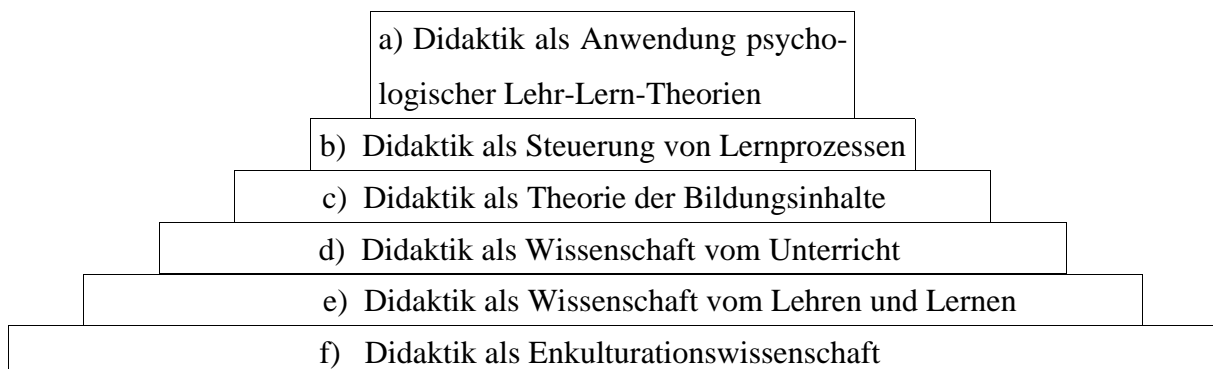
1. Einleitung

In der Reflexion der Seminarsitzung zur bildungstheoretischen Didaktik sowie des Berliner Modells ist mir bewusst geworden, dass beide „Didaktikmodelle“ abgesehen von der unterschiedlichen wissenschaftlichen Verortung im geisteswissenschaftlichen Kontext einerseits beziehungsweise im empirischen Kontext andererseits auch abweichende Definitionen von Didaktik als Grundlage haben. Mich an die verschiedenen Didaktikdefinitionen erinnernd, die wir in den einführenden Seminarsitzungen grob angerissen haben, überlegte ich im Folgenden, ob es nicht möglich sei, die Vielzahl der Zugänge zum Gegenstandsbereich der Didaktik in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. In dieser vertiefenden Ausarbeitung möchte ich, sozusagen als Ergebnis vorangegangener Überlegungen, den Versuch einer systematischen Darstellung von Didaktikdefinitionen unternehmen. Darüber hinaus ist es mir zum einen ein Anliegen, wenigstens ansatzweise insbesondere auch auf diejenigen Didaktikverständnisse einzugehen, die wir in dem Seminar nicht behandeln konnten, und zum anderen, meine kritische Auseinandersetzung mit den Definitionen von Didaktik und deren Implikationen kundzutun. Der Aufbau dieser vertiefenden Ausarbeitung gestaltet sich daher wie folgt:

Zunächst stelle ich in Punkt 2 einen systematischen Rahmen für die sechs am weitesten verbreiteten Definitionen von Didaktik vor. Im anschließenden Punkt 3 werde ich die Einordnung der einzelnen Definitionen nacheinander begründen und dabei insbesondere auch auf nicht im Seminar behandelte Didaktikverständnisse etwas näher eingehen. Schließlich nehme ich in Punkt 4 zu den vorangegangenen Ausführungen kritisch Stellung und positioniere mich entsprechend meines derzeitigen didaktischen Kenntnisstands.

2. Systematischer Rahmen verschiedener Definitionen von Didaktik

In Anlehnung an Kron (Kron 2008: 36) lässt sich folgendes Schaubild über die Bestimmung der Didaktik nach Gegenstandsfeldern entwickeln:



Die unterschiedlich definierten Gegenstandsbereiche in dieser pyramidenförmigen Anordnung unterscheiden sich in erster Linie hinsichtlich ihrer Größe, wobei tieferliegende Didaktikverständnisse die konzeptionelle Ebene der jeweils höheren in gewisser Hinsicht erweitern, auch wenn diese Erweiterung des Betrachtungsraums manchmal auf Kosten feinerer und genauerer Gegenstandsanalysen geht.

3) Begründung der Einteilung und Skizzieren einzelner Didaktikdefinitionen

a) Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr-Lern-Theorien

In diesem Verständnis von Didaktik liegt das Hauptaugenmerk auf intrapersonalen, also im weitesten Sinne psychischen Prozessen von Lernenden und von Personen allgemein sowie deren Folgerungen für die unterrichtliche Praxis. Allgemein akzeptierte Konzepte über psychische Bedingungsfaktoren von Lernen, die beispielsweise individuell, kulturell, sozial oder medial sein können, werden von den Anhängern dieses Didaktikverständnisses unter Berücksichtigung von zumeist psychologischen Forschungserkenntnissen zunächst kritisch hinterfragt und ausdifferenziert, bevor auf diesen Einsichten aufbauend Folgerungen für den Unterricht abgeleitet werden. Die vielfältigen Bedingungsfaktoren von Lernen stehen also im Mittelpunkt des Interesses, ein Interesse, das durchaus nachvollziehbar ist, wenn man wie ich der Ansicht ist, dass Lernen das zentrale Ziel von Lehren ist beziehungsweise sein sollte.

Als einer der bedeutendsten Vertreter dieses Didaktikverständnisses gilt der Pädagoge und zeitweise Psychologe Heinrich Roth. Während der 1960er Jahre machte er sich in der bis dato hauptsächlich geisteswissenschaftlich bestimmten deutschen erziehungswissenschaftlichen Tradition für den vermehrten Einsatz empirischer Forschung stark und forderte eine empirische Wende in der deutschen Erziehungswissenschaft. In dem Vorwort zur zweiten Auflage seines Lehrbuches „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“ warnt er vor der „pädagogischen Kurzsichtigkeit [...], die glaubt, alle Grund- und Hilfswissenschaften aus sich selbst schöpfen zu können.“ und plädiert dafür, dass „keine Pädagogik ohne Psychologie existieren [kann]“ (Roth 1983: 9).

Die hier beschriebene Didaktik, verstanden als Anwendung psychologischer Lehr-Lern-Theorien, kann der Mikrosystem-, vor allem jedoch auch einer intrapersonalen Ebene zugeordnet werden. Solch ein Verständnis von Didaktik weist im Vergleich zu anderen Didaktikdefinitionen einen relativ eng eingegrenzten Gegenstandsbereich auf.

b) Didaktik als Steuerung von Lernprozessen

In Analogie zu physikalisch-technischen Regelkreisläufen (wie beispielsweise dem einer Heizung), die unter Hinzuziehung der mathematischen Informationstheorie auch als kybernetische Systeme bezeichnet und dargestellt werden können, entwickelte der studierte

Mathematiker und Biologe Felix von Cube in den 1960er und 70er Jahren die kybernetische Didaktik, die die Steuerung von Lernprozessen zum Ziel hat. Im Unterricht wird demnach ein „Lernender unter ständiger Korrektur zu einem gegebenen Zielverhalten hin gesteuert [...] [wobei] die Verhaltensänderung des Adressaten durch Lernen erreicht werden soll[...]und [d]ie ständige Korrektur der Steuerung [...] deswegen erforderlich [ist], weil der Lernende stets unberechenbaren äußeren und inneren Einflüssen unterliegt“ (Cube 1979: 1).

In der Kybernetik wird solch ein zielgerichteter, ständig zu korrigierender Steuerungsprozess Regelung oder Regelkreis genannt. Bezogen auf Unterricht und unter Verwendung der einem Regelkreis kybernetischen Verständnisses eigenen Terminologie konkretisiert sich dieser in folgende Elemente: den Sollwert, der das in der Ausbildung oder im Unterricht festgelegte Lehrziel darstellt; den Regler, der den vom Erzieher oder Ausbilder festgelegten Verlaufsplan zur Erreichung der gesetzten Lehrziele verkörpert, mit dem „die „Regelgröße“, [also] der Lernende, beeinflusst, „Störfaktoren“ ferngehalten und der Lernprozess optimiert werden sollen“ (Kron 2008:163); die Stellglieder, die sich in personale, wenn der Ausbilder in Form von Sprache, Mimik oder Gestik selbst Träger der Steuerung ist, oder apersonale, also technische, Medien wie beispielsweise Text, Bild oder Film unterteilen und der Steuerung des Unterrichtsprozesses dienen; die Regelgröße in Form der Adressaten, also Lernenden; und schließlich die Messfühler, also die Lernkontrollen, deren Aufgabe die möglichst rasche und exakte Feststellung des Lernzustandes der Adressaten ist. Auf diese Weise entsteht also ein Regelkreis des Unterrichts, indem Lernen steuerbar sein soll.

Was in dem soeben skizzierten Didaktikverständnis allerdings problematisch ist, ist zum einen die technische Reduzierung von Lernenden zu potentiellen Störfaktoren, die es alsdann wieder auf Kurs zu bringen gilt, und zum anderen die verhaltensorientierten Lernannahmen des Behaviorismus, die die eigenständige, unsteuerbare Wissenkonstruktion von Lernern so gut wie ausblendet. Da die Didaktik, verstanden als Steuerung von Lernprozessen, hauptsächlich die soziale Gruppe der Lernenden im Kontext von Unterricht im Blick hat, kann sie der Mikrosystemebene zugeordnet werden und bietet daher im Vergleich zu a) einen etwas erweiterten Gegenstandsbereich, wenngleich die kybernetische Didaktik aufgrund der soeben dargelegten Einwände weitestgehend überholt ist.

c) Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte

Im Gegensatz zu dem empirischen beziehungsweise technisch orientierten Didaktikverständnis unter a) und b) ist die hier umschriebene Didaktik, verstanden als Theorie der Bildungsinhalte, vor allem normativ geprägt. Dies zeigt sich in der Annahme bestimmter Bildungstheorien, die „gute“ Bildung beschreiben wollen. Näheres über einzelne Bildungs-

theorien sowie über Klafki's bildungstheoretische Didaktik als Prototyp dieses Didaktikverständnisses findet sich unter V. , wo ich auf beides näher eingehe. Wegen der normativen Orientierung und der selbstständigen Ableitung konkreter Unterrichtsinhalte aus Currikula und fachspezifischen Kulturinhalten, die die Lehrperson im Rahmen der didaktischen Reduktion vornimmt, würde ich dieses Didaktikverständnis der Exo-, Meso- und Mikro-systemebene zugeordnen. In dieser Hinsicht erweitert es den Gegenstandsbereich der vorangegangenen Didaktikdefinitionen.

d) Didaktik als Theorie und Wissenschaft vom Unterricht

Diese wiederum empirisch geprägte Didaktik, verstanden als Theorie und Wissenschaft vom Unterricht, erläutere ich anhand des Berliner Modells ebenfalls unter V. , worauf ich hiermit verweise. Aufgrund der zweiten Reflexionsstufe, der Faktorenanalyse, und hierbei insbesondere der Normenkritik würde ich dieses Didaktikverständnis ebenfalls der Exo-, Meso- und Mikro-systemebene zuordnen. Wegen der expliziten Berücksichtigung von Methoden und Medien als Entscheidungsfelder im Rahmen der Strukturanalyse sowie der Möglichkeit, die bildungstheoretische Didaktik in das Berliner Modell zu integrieren (siehe V.), erweitert dieses Didaktikverständnis den Gegenstandsbereich vorangegangener Didaktikdefinitionen.

e) Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen

Wird nun ausgehend von d) von den „gesellschaftlich legitimierte[n], organisierte[n] und auf professioneller Basis durchgeführte[n] Lehr- und Lernprozesse[n], die als Unterricht definiert werden“ (Kron 2008: 38), abstrahiert, so erhält man ein allgemeines Didaktikverständnis als Wissenschaft vom Lehren und Lernen überhaupt. Peterßen umschreibt dies folgermaßen: „Allgemeine Didaktik bezeichnet jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungssystem perspektivisch im Blick behält[.] [...] [S]ie integriert die maßgeblichen Ergebnisse aller in Frage kommenden Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags für die Lösung von Lehr- und Lernproblemen“ (Peterßen 1983: 46). Somit wird der Gegenstandsbereich von Didaktik im Vergleich zu vorherigen Definitionen abermals erweitert, sodass er nun relativ abstrakt und schwerer zu fassen ist.

f) Didaktik als Enkulturationswissenschaft

Synonym könnte dieses Didaktikverständnis auch als Wissenschaft von den Vermittlungsprozessen von Kultur in spezifischen Gesellschaften bezeichnet werden. Mit dieser Definition „werden Lehr- und Lernprozesse als kulturelle Vermittlungsprozesse aufgefasst, in denen es konstitutiv immer um zwei Ebenen geht: 1. um die Vermittlung von Kultur bzw. um einen für spezifische Lehrzwecke als Fach „zugerichteten“ Bereich von Kultur, z.B. Physik,[und] 2. um

den Vermittlungsprozess als Interaktion und die darin transportierte spezifische Klasse von Kultur, nämlich die Verhaltensweisen und das soziale Handeln einschließlich der darin zum Ausdruck kommenden Normen und Werte” (Kron 2008: 41). Solch ein Lernen von Kultur in doppelter Hinsicht beschreibt also der von Herskovitz aus der Sozial- und Kulturanthropologie entlehnte Begriff der Enkulturation.

Didaktik als Enkulturationswissenschaft stellt insofern eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs vorhergehender Didaktikdefinitionen dar, als er die Didaktik sowie die Erziehungswissenschaften im Ganzen in den größeren Kontext von Sozial- und Kulturwissenschaften einbettet und sie somit in einem gesamtgesellschaftlich-funktionalen Zusammenhang darstellt. Auch kann solch ein Didaktikverständnis verstärkt von sozial- und kulturwissenschaftlichen Erkenntnissen profitieren, die alle gesellschaftlichen Systemebenen umfassen können.

4. Kritische Stellungnahme und Positionierung

In meiner bisherigen studentischen Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht überkam mich an manchen Stellen der Verdacht, dass Schule und Unterricht ein operativ geschlossenes System sind, in dem der einzelne Schüler nicht im Mittelpunkt des Interesses steht. Das selbstreferentielle System Schule, so scheint mir, tendiert dazu, den Schüler anhand eigener systemisch hervorgebrachter Codes zu betrachten und zu bewerten und die Fülle der individuellen Ausdrucksformen seitens der Schülers in einer nicht-ganzheitlichen Art und Weise auf das Systemrelevante zu reduzieren. Hier beziehe ich mich auf Niklas Luhmann, der diese systemische Selbstreferenz als Autopoiesis bezeichnet. Abstrakt führt er hierzu aus, dass „[O]perative Schließung [...] gleichbedeutend mit autopoietischer Reproduktion [ist und] Systeme [...] sich nur aus eigenen Produkten reproduzieren [können.] Sie können keine Elemente, keine unverarbeiteten Partikel aus der Umwelt importieren. Alles, was für sie im rekursiven Prozess ihrer eigenen Reproduktion die Funktion eines (nicht weiter auflösbaren) Elements erfüllt und rekursiv bezugsfähig ist, ist ein Produkt des Systems selbst”(Luhmann 2002: 22f.). Das System produziere demnach stets seine eigene Umwelt.

Gegeben dieser Luhmann'schen Systemannahme erscheinen mir Didaktikdefinitionen am angebrachtesten, die daran erinnern, dass Schule und Unterricht kein Selbstzweck darstellen, sondern an den Schülern und deren Entwicklung orientiert sein sollen. Daher sagt mir, zumindest aus theoretischer Perspektive, einerseits das Verständnis von Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr-Lern-Theorien zu, weil hier - im Kleinen- das lernende Subjekt im Mittelpunkt des Interesses steht. Andererseits gefällt mir das Verständnis von Didaktik als Enkulturationswissenschaft, weil es –im Großen- Didaktik in den Kontext der Sozialwissenschaften einbettet und somit ein Teil des pädagogischen Selbstverständnisses zu relativieren hilft.

V. Zusammenfassende Wiedergabe der bildungstheoretischen Didaktik und des Berliner Modells (3. Sitzung, Folie 6-15 und 16-18)

Unter Zuhilfenahme der in der dritten Seminarsitzung über didaktische Modelle einzeln und in Partner- und Gruppenarbeit erstellten Tabelle, in der wir die bildungstheoretische Didaktik und das Berliner Modell anhand von fünf Fragen miteinander verglichen haben, sowie den beiden ausgeteilten Textausschnitten habe ich daheim nochmals probiert, das Erlernete kurz und prägnant auf den Punkt zu bringen. Den folgenden Darstellungen beider „Didaktiken“ folgt eine kurze kritische Beurteilung selbiger, die mit dem Vorschlag einer Synthese endet.

Bildungstheoretische Didaktik von Klafki

Die bildungstheoretische Didaktik, die geisteswissenschaftlichen Ursprungs ist, handelt zusammengefasst von der Auswahl und Bestimmung von Bildungsinhalten. Das übergeordnete pädagogische Ziel soll dabei die Förderung der Bildung des Individuums sein. Laut Klafki stellt Bildung hierbei sowohl die Aneignung von Inhalten und Wissen (materielle Bildung) als auch die Ausbildung von Kräften und Fähigkeiten (formale Bildung) dar, sodass er somit formale und materiale Bildungstheorien miteinander verschränkt. Für diese Verschränkung verwendet er den Begriff „kategoriale Bildung“ im Sinne einer doppelseitigen Erschließung von Wirklichkeit durch den Menschen, der sich eine neue Wirklichkeit erschließt und umgekehrt zugleich von ihr erschlossen wird. Gegeben dieser normativ bestimmten Zielrichtung pädagogischen Handelns folgt die Notwendigkeit, aus der Fülle möglicher Bildungs- und Kulturinhalten diejenigen auszuwählen, die bildend im Sinne kategorialer Bildung sind. Dies geschieht, indem der Lehrende klärt, welcher Bildungsgehalt in den möglichen Inhalten stecken könnte. Hierzu stellt Klafki mit der didaktischen Analyse einen Leitfaden, bestehend aus folgenden fünf Leitfragen, zur Verfügung:

- I. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der Inhalt? (exemplarische Bedeutung)
- II. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, und welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt gesehen – darin haben? (Gegenwartsbedeutung)
- III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder? (Zukunftsbedeutung)
- IV. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I und II in die spezifische pädagogische Sicht gerückten) Inhalt? (Sachstruktur)
- V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann? (Zugänglichkeit)

Anzumerken ist den Ausführungen, dass Klafki die Leitfrage zur Struktur des Inhalts mit sechs und die Leitfrage zur Zugänglichkeit mit drei weiteren Teilfragen präzisiert und dass die Leitfrage I zur exemplarischen Bedeutung ursprünglich die Leitfrage IV war.

Berliner Modell von Heimann/Otto/Schulz

Das empirische Berliner Modell, welches von den Autoren zunächst als Analyse- und Reflexionsinstrument für Lehramtsstudenten entwickelt worden war, zielt auf eine Totalerfassung aller im Unterricht wirksamen Faktoren ab. Die Analyse und Planung von Unterricht erfolgt in zwei Reflexionsstufen. In der ersten Reflexionsstufe, der Strukturanalyse, wird zwischen vier Entscheidungs- und zwei Bedingungsfeldern unterschieden. Letztere bestehen einerseits aus den sogenannten anthropogenen Voraussetzungen wie Alter, Geschlecht, Lehr- und Lernkapazität und Milieu, die Folge der Vorprägung von Lehrer und Lernenden sind, und andererseits aus den sozial-kulturellen Voraussetzungen wie Schulordnung, materielle Ausstattung und Größe und soziale Zusammensetzung der Schulklasse, die Rahmeneinflüsse des Unterrichts darstellen. Die Bedingungsfelder sind relativ konstant und dem direkten Einfluss der Lehrenden entzogen. Direkt zugänglich hingegen sind dem Lehrenden die vier Entscheidungsfelder Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl: die Intentionalität drückt die dem Unterrichtsprozess zugrunde liegenden Absichten aus; die Thematik besteht aus den Inhalten, mit denen die Intentionen verwirklicht werden sollen; die Methodik umfasst die möglichen Verfahrensweisen zur Strukturierung des Unterrichtsprozesses und die Medienwahl beinhaltet alle Unterrichtsmittel, mit Hilfe derer sich Lehrende und Lernende über Intentionen, Themen und Verfahren des Unterrichts verständigen. Die vier Entscheidungsfelder sind variable vom Lehrenden inhaltlich auszufüllende Bausteine des Unterrichts. Sie stehen miteinander und mit den Bedingungsfeldern in Wechselwirkung. Der Strukturanalyse schließt sich eine zweite Reflexionsstufe, die Faktorenanalyse, an. Bestehend aus Normenkritik, die die als gegeben betrachtete Ziele und Inhalte des Unterrichts kritisch analysiert, Faktenbeurteilung von im jeweiligen Unterricht bedeutsamen Sachaussagen und Formenanalyse der ausgewählten Unterrichtsmethoden im Hinblick auf deren Effektivität, soll in dieser zweiten Reflexionsstufe in erster Linie nach richtigen Antworten gesucht werden.

kurze kritische Beurteilung

Während in der bildungstheoretischen Didaktik methodische Überlegungen eher außer Acht bleiben, ist das empirisch-orientierte Berliner Modell weitestgehend normativ entleert. Mein Vorschlag wäre daher, die bildungstheoretische Didaktik in die Entscheidungsfelder Intentionalität und Thematik des Berliner Modells zu integrieren.

VI. Schriftliches Feedback des Kommilitonen Christian Groh

Das Portfolio von Christian Geike finde ich gut erarbeitet. Die Themen variieren zwischen sehr speziell ausgewählten Aspekten aus dem Semester und ganzen Sitzungen. Die einzelnen Themen sind, auch durch die Reihenfolge der Fragen, logisch aufgebaut worden und zum Teil sehr detailliert beantwortet. Des Weiteren sind die Themen interessant ausgewählt, mit den richtigen Fragen untersucht und in der nötigen Tiefe bearbeitet worden.

Besonders gut gefallen hat mir die Ausarbeitung zu dem Thema kritische Betrachtung der Grundlagen von Handlungsorientierung (5. Sitzung, Folien 12-14). Hier wurde die Thematik des Widerspruchs der beiden Ausgangsmodelle erst vorgestellt, um in der weiteren Bearbeitung mit eigenen Gedanken für sich selbst zu erklären.

Auch die Themen zur Reflexion der Lerninhalte wurden in ähnlich guter Form bearbeitet, jedoch ist der Satzbau in diesem Abschnitt zum Teil schwer nachzuvollziehen, so dass ich die Sätze nicht beim ersten Durchlesen verstanden habe. In den Abschnitten Reflexion des Lernprozesses und Kritische Betrachtung des Lerninhalts ist der Satzbau verständlicher, weswegen es einen Kontrast zwischen diesen Abschnitten und dem ersten gibt.

Alles in allem empfinde ich das Portfolio als gelungen, bis auf kleine Kritikpunkte ist es eine sehr gute Bearbeitung des behandelten Stoffes, bei der sich der Verfasser ausgiebig mit den Themen auseinandergesetzt hat und man als Leser nachvollziehen kann, wie er sich den Inhalt für sich selbst erarbeitet und so auch verstanden hat.

VII. Literaturverzeichnis

Kron, Friedrich W. (2008): Grundwissen Didaktik, 5. Auflage, München: Ernst Reinhardt.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Peterßen, Wilhelm H. (1983): Lehrbuch der allgemeinen Didaktik, 1. Auflage, München: Oldenbourg Verlag.

Roth, Heinrich (1983): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 13. Auflage, Hannover: Schrödel Schulbuchverlag.

Siebert, Horst (2000): Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen, in: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hrsg): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung , Nr. 46 , Bielefeld: Bertelsmann, 2000, S. 93-99.

Tramm, Tade (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik, in: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg., S. 39- 48.

von Cube, Felix (1979): Über Lehrstrategien und Medien im Fernunterricht, in: ZIFF Papiere 29, Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung.