

en Bereich der Didaktik beruflicher Bildung werden weitgehend die Modelle der allgemeinen Didaktik übernommen.¹²

auf spezifische didaktische Aspekte beruflicher Bildung in zahlreichen Beiträgen dieses Werkes eingegangen wird, beschränkt sich der vorliegende Beitrag auf die aus der Allgemeinen Didaktik übernommenen Modelle und deren Bedeutung für die berufliche Bildung.

Die Wertschätzung allgemeiner didaktischer Modelle ist unterschiedlich. Die Kennzeichnungen reichen von „Feiertagsdidaktiken“¹³ über „Unterrichtsrezepte“¹⁴ bis zu „Problematierungshilfen“ für unterrichtliches Handeln.¹⁵ Der Einsatz didaktischer Modelle auf didaktisches Handeln, insbesondere auf berufliches Lehren, ist nur schwer einzuschätzen. In beiden Phasen der Ausbildung von Lehrenden für berufliche Schulen besitzt die Behandlung didaktischer Modelle deren Anwendungsmöglichkeiten ihren festen Platz. Für Ausbilder in Betrieben enthält die Ausbilder-Eignungsverordnung berufs- und arbeitspädagogische Anforderungen, die ebenfalls eine Anlehnung an didaktische Modelle nahelegen.¹⁶ Entsprechend gehen – bewusst oder unbewusst – zahlreiche Elemente faktischer Modelle in die Planung und Durchführung von beruflichem Unterricht und beruflicher Unterweisung ein.

Die verteilten Kompetenzen im Bereich der dualen Berufsausbildung, nach dem Willen der Bund für den außerschulisch betrieblichen Teil (Ausbildungsordnungen) und die Länder für den berufsschulischen Teil der Berufsausbildung (Lehrpläne) zuständig sind, erfordert ein besonderes didaktisches „Modell“ im Interesse einer inhaltlich und zeitlich sinnvollen didaktischen Gestaltung der Berufsausbildung. Das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern der Länder ist im so genannten „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ niedergelegt, am 30.05.1972 unterzeichnet wurde.¹⁷

vgl. u. a. Bonz, Bernhard: Didaktische Ansätze und Modelle. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktische Beiträge zur Berufsbildung. Stuttgart: Holland & Josenhans, 1976, S. 7–39; Schelten, u. a. O., S. 133. Vgl. zur Bedeutung allgemeiner didaktischer Modelle in der Berufsbildung auch Ullrich, Dieter: Die Grundlagen des Neuen: Strömungen in der didaktischen Theoriediskussion. In: Weinbockel, Peter; Walker-Lezius, Hans-Joachim (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung – Standort, Entwicklungslinien, Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 1995, S. 190ff. (Berichte zur beruflichen Bildung / Heft 186)

vgl. Meyer, Hilbert (L.): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main: Scriptor, 12. Aufl. 1993, S. 187; Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 52ff.

vgl. Focher, Grell, Monika: Unterrichtsrezepte. München u. a.: Urban & Schwarzenberg, 1979

vgl. Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, Herbert; Teske, Rita; Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, 4. Aufl. 1987, S. 24

vgl. „Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft“ § 2.2.: Planung und Durchführung der Ausbildung

2 Didaktische Modelle

Nach einer überaus produktiven Phase in den fünfziger, sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, in der immer neue didaktische Modelle entstanden, waren die achtziger und neunziger Jahre mehr durch Reflexion und Revision des Vorhandenen geprägt, was zu einer gegenseitigen Anerkennung und teilweisen Annäherung führte und zur Überwindung der ursprünglich starken „Abschottung“ der verschiedenen Konzepte beitrug.¹⁸ Die in der beruflichen Bildung am häufigsten diskutierten und angewandten Modelle sind von ihnen Namen her – obwohl zum Teil nachhaltige Veränderungen und Erweiterungen vorgenommen wurden – in den vergangenen zwei Jahrzehnten gleich geblieben.¹⁹ Als solche werden im Folgenden dargestellt:²⁰

- Bildungstheoretische Didaktik
- Lerntheoretische Didaktik
- Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik

2.1 Bildungstheoretische Didaktik

Die Bildungstheoretische Didaktik geht in ihren Ursprüngen auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik (Willmann, Weniger Diltthey, Nohl) zurück. Aus dieser Orientierung resultieren ihre bevorzugten Gegenstände: Bildungsbegriff und Bildungsinhalte, wobei Bildungsinhalte²¹ in einem bildungspragmatischen Sinne als Unterrichtsgegenstände verstanden werden. In seiner heutigen Form geht das Modell der Bildungstheoretischen Didaktik vor allem auf Wolfgang Klafki zurück. Zu unterscheiden sind dabei zwei Modellebenen und zwei Entwicklungsabschnitte.

¹⁸ Vgl. Peterßen Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 74ff.

¹⁹ Vgl. Bonz, a. a. O. (Anmerkung 12), bes. S. 8

²⁰ Weitere Konzepte sind u. a.:

- Kommunikative Didaktik (vgl. Schäfer, Karl-Hermann; Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Aufl. 1973)
 - Curriculare Didaktik (vgl. Möller, Christine: Die curriculare Didaktik – Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Gudjons / Teske / Winkel, a. a. O., S. 63–77; Mager, Robert: Lernziele und Unterricht [vorher: Lernziele und programmierter Unterricht]. Weinheim u. a.: Beltz, 1977)
- ²¹ Für Erich Weniger ist Didaktik die Theorie der Bildungsinhalte; sie befasst sich mit dem Problem der Auswahl und Konzentration von Inhalten für den schulischen Unterricht.

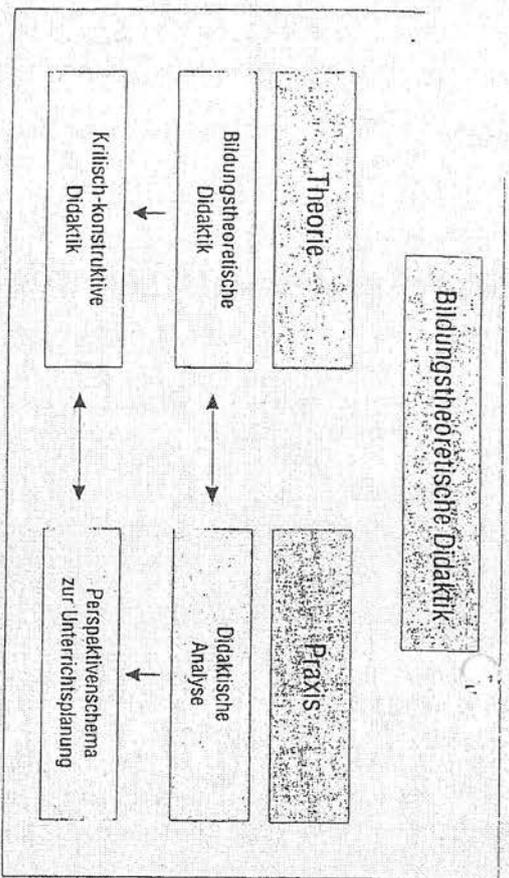


Abb. 2 Ebenen und Stadien bildungstheoretischer Didaktik

Die beiden Ebenen artikulieren sich in einem bildungstheoretischen und in einem unterrichtspraktischen Teil. Die Entwicklungsstadien unterscheiden sich nicht nur zeitlich, sondern auch terminologisch. Die erste Stufe fand Ende der fünfziger / Anfang der sechziger Jahre ihre Ausgestaltung; ihr bildungstheoretischer Teil ist die „Bildungstheoretische Didaktik“, ihr unterrichtspraktischer Entwurf ist die „Didaktische Analyse“. ²² Die zweite Stufe entwickelte sich in den siebziger Jahren; ihre Ebenen sind die „Kritisch-konstruktive Didaktik“ und das „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“. ²³

Bildungstheoretische Grundlagen

Im Mittelpunkt der Bildungstheoretischen Didaktik steht die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, der als zentrales Element diesem Modell seinen Namen gegeben hat, sowie die Frage, nach welchen Gesichtspunkten Bildungsinhalte bestimmt und ausgewählt werden können. „Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl bzw. als Theorie der ‚Bildungskategorien‘. In diesem, dem Umfange nach begrenzten Sinne, wird hier von Didaktik gesprochen.“ ²⁴

²² Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz, 2. Aufl. 1963; ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, 1963; vgl. auch ders.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (1958), S. 450-471

²³ Vgl. Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft a. a. O., S. 11-26; ders.: Neue Studien Zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz, 1985

²⁴ Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 72

In Anlehnung an seinen akademischen Lehrer *Erich Weniger* findet für *Wolfgang Klafki* Bildung durch die Begegnung des Menschen mit der kulturellen Wirklichkeit statt. Diese Begegnung kann zwei Zwecken dienen: Aneignung von Bildungsinhalten und Besitz von Wissen (materiale Bildung) oder Entwicklung und Ausformung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften; die Inhalte sind hierbei nicht Zweck, sondern Mittel (formale Bildung). An die Stelle eines Entweder-Oder setzt *Klafki* ein Sowohl-Als-auch. Die Aneignung von Inhalten ist stets verbunden bzw. soll stets verbunden sein mit der Formung, Entwicklung und Reifung von Kräften. ²⁵

Für dieses umfassende Bildungsverständnis, die Verknüpfung von materialer und formaler Bildung, verwendet *Klafki* die Bezeichnung „kategoriale Bildung“. Bildung vollzieht sich durch eine „doppelseitige Erschließung“, mit dem Ergebnis, dass sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst... für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist. ²⁶ Die Wirklichkeit begegnet dem Lernenden durch Inhalte in Bildungsprozessen. Damit die Inhalte Bildung im oben verstandenen Sinne bewirken können, müssen sie die doppelseitige Erschließung ermöglichen. Das können nur Inhalte, die im „Besonderen“ ein „Allgemeines“ enthalten. Durch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Inhalt soll der Lernende eine allgemeine Einsicht gewinnen, deren Gültigkeit über die im Lernprozess behandelte Situation hinausreicht. ²⁷ Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht. ²⁸ (Bildungs-)Inhalte mit einer solchen Struktur nennt *Klafki* „Elementaria“. ²⁹

Kritik am ursprünglichen bildungstheoretischen Didaktikmodell, die Konfrontation mit anderen Modellen, insbesondere dem später noch darzustellenden Lerntheoretischen Modell, und die verstärkte Berücksichtigung erfahrungswissenschaftlicher und gesellschaftskritischer Aspekte in der Erziehungswissenschaft haben in den siebziger Jahren zu einer Revision geführt, die in der Bezeichnung „kritisch-konstruktive Didaktik“ ihren programmatischen Niederschlag findet. ³⁰

²⁵ Vgl. Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 33

²⁶ Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, a. a. O., S. 298

²⁷ Analoge Überlegungen zur Übertragbarkeit gelernter Wissens Elemente und Verhaltensdispositionen auf ähnliche Situationen, insbesondere auf reale Situationen, finden sich in den Konzepten des Transferlernens und der Schlüsselqualifikationen.

²⁸ Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 134

²⁹ Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, a. a. O., S. 321. Die Notwendigkeit der Elementarierung ist eine in der Pädagogik seit Comenius vorhandene Einsicht. Sie hat ihren Niederschlag insbesondere in der Theorie des Exemplarischen Lehrens und Lernens gefunden (vgl. u. a. Wagenschin, Martin: Verstehen lernen. Weinheim u. a.: Beltz, 1968; Scheuerl, Hans: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen: Niemeyer, 1969).

³⁰ Vgl. Klafki, Wolfgang: Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 703-715; zusammenfassend ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O.

„insoweit „kritisch“ sein, als sie die gesellschaftliche Wirklichkeit einfach hinnimmt, sondern sie in ihrer Eignung für „Lernung“ und hinsichtlich ihrer Bildungswirkungen hinterfragt. „Konstruktiv“ soll Didaktik dadurch sein, dass sie Lernende nicht nur auf die bestehende Wirklichkeit vorbereitet, sondern die Wirklichkeit mitgestaltet. Das „Primat der Didaktik“, d. h. die Vorrangstellung der Inhalte gegenüber anderen unterrichtlichen Elementen, insbesondere den Methoden, wird zugunsten eines wechselseitigen Bedingungsgefüges aufgegeben.“³¹ Aus der „Begegnung (mit Inhalten) im Bildungsprozess“ wird „Interaktion beim Lehren und Lernen“, womit insbesondere auch der Sozialcharakter von Lernsituationen betont wird. Damit ist der Wandel von einer Didaktik im engeren Sinne zu einer Didaktik im weiteren Sinne, die das gesamte Lehr-/Lerngeschehen mit all seinen Dimensionen umfasst, vollzogen.

Didaktische Analyse

Die Frage, wie Bildungsinhalte im oben verstandenen Sinne identifiziert werden können, wird mit Hilfe der sogenannten „Didaktischen Analyse“ beantwortet, die als Kern der „Unterrichtsvorbereitung“ in der bildungstheoretischen Didaktik einen besonderen, auf die praktische Gestaltung von Lehr-/ Lernprozessen bezogenen Stellenwert besitzt.³² Für *Peterßen* ist sie eine „Verlängerung der didaktischen Theorie in die didaktische Praxis hinein“.³³

Die Didaktische Analyse besteht aus fünf Hauptfragen mit Unterfragen, die Auskunft geben sollen über die Bedeutsamkeit, die Struktur und die Anwendbarkeit der Inhalte. Mit Hilfe dieser Bestimmungen sollen Lehrende im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung in die Lage versetzt werden, „Bildungsinhalte von anderen Inhalten zu unterscheiden.“³⁴

Im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik wird auch die Didaktische Analyse revidiert und erweitert und erhält die Bezeichnung „Perspektivenschema zur Unterrichtsplannung“.³⁵ Sie behält jedoch ihre ursprüngliche Funktion bei. Erweitert wird sie um eine Bedingungsanalyse, d. h. um eine Analyse der soziokulturellen Ausgangslage der Lernenden und der institutionellen Bedingungen

³¹ Vgl. Klafki, Wolfgang: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Z. Pädag. 22 (1976), S. 77-94f.

³² Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, a. a. O.

³³ Peterßen: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 102

³⁴ Vgl. hierzu im einzelnen Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 135ff.; Peterßen, Wilhelm H.: Handbuch Unterrichtsplannung. München: Ehrenwirth, 7. Aufl. 1996, S. 47ff.

³⁵ Vgl. Klafki, Wolfgang: Zur Unterrichtsplannung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Adl-Ammi, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplannung. München: Ehrenwirth, 1980, S. 11-48; ders.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, a. a. O.; vgl. auch Peterßen: Handbuch Unterrichtsplannung, a. a. O., S. 62ff.

Didaktische Analyse	Perspektivenschema zur Unterrichtsplannung
Bedingungsanalyse	Bedingungsanalyse = $\frac{\text{Päd. d. Lehr- u. Lernproz.}}{\text{Päd. d. Lern- u. Lehrproz.}}$
Exemplarische Bedeutung?	Exemplarische Bedeutung?
Gegenwartsbedeutung?	Gegenwartsbedeutung?
Zukunftsbedeutung?	Zukunftsbedeutung?
Struktur des Inhalts?	Struktur des Inhalts?
Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit?	Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit?
Unterrichtliche Zugänglichkeit?	Unterrichtliche Zugänglichkeit?
	Lehr-Lern-Prozessstruktur?

Abb. 3 Von der Didaktischen Analyse zum Perspektivenschema zur Unterrichtsplannung und um zwei weitere Hauptfragen nach der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit sowie nach der Lehr-Lern-Prozessstruktur.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die bildungstheoretische Didaktik in ihrer gegenwärtigen Form das ausgeformteste Didaktik-Modell darstellt und dass es sich weitgehend Akzeptanz sowohl bei Theoretikern (wenn auch oft kritisch) und bei Unterrichtspraktikern erfreut.

2.2 Lerntheoretische Didaktik

Aus der Kritik am ursprünglichen bildungstheoretischen Didaktik-Modell und zum Teil in bewusster Entgegensetzung zu ihm entstand das vornehmlich auf unterrichtliche Praxis orientierte Modell der Lerntheoretischen Didaktik. Es ist verknüpft mit den Namen *Gunter Otto*, *Wolfgang Schulz* und vor allem *Paul Heimann*. Die Bezeichnung „Lerntheoretische Didaktik“ weist darauf hin, dass statt des Bildungsbegriffs der Lernbegriff die zentrale Kategorie darstellt.³⁶ Auch für dieses Modell bestehen zwei Entwicklungsstadien. Für die frühe Konzeption hat sich die Bezeichnung „Berliner Modell“ eingebürgert, weil seine

³⁶ Das Gegenstandsfeld einer so verstandenen Didaktik hat *Dolch* umschrieben: „Didaktik ... ist die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Beschränkung auf den Lehrinhalt (Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth, 8. Aufl. 1971, S. 45).“

über (Heimann, Otto und Schulz) als Hochschullehrer in Berlin tätig waren; für die spätere Konzeption wählte der inzwischen nach Hamburg gewechselte Wolfgang Schulz die Kennzeichnung „Hamburger Modell“.³⁸

Berliner Modell

Die Lerntheoretische Didaktik geht von der Annahme aus, dass alle Unterrichtsprozesse über eine Grundstruktur mit gleichen Elementen verfügen.³⁹ Die Darstellung und Analyse dieser Elemente in einem Strukturmodell, das gleichzeitig ein Entscheidungsmodell ist, mit dessen Hilfe didaktische Entscheidungen für Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht getroffen werden können, ist Kern dieses Didaktik-Modells.

Eine Analyse unterrichtlicher Situationen ergibt nach Heimann sechs Strukturelemente. Ein Teil dieser Elemente unterliegt nicht den Entscheidungen des Lehrers, sie sind vorhanden und bestimmen die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen sein Lehrhandeln stattfindet. Andere unterrichtliche Elemente erfordern jedoch Entscheidungen des Lehrers; er kann sie – zumindest in Grenzen – gestalten und variieren. Entsprechend findet eine Unterteilung in *Bedingungsfelder* und *Entscheidungsfelder* statt.

Bedingungsfelder sind die sozial-kulturellen und die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen der Lernenden, jene Bedingungen also, die der Lehrer in seiner Klasse vorfindet und die er nicht verändern kann. Sozial-kulturelle Faktoren wirken aus dem gesellschaftlichen Umfeld in den Unterricht hinein. Zu ihnen gehören u. a. das historisch-gesellschaftliche Menschen- und Weltbild, gesellschaftliche und politische Strukturen und Entwicklungen, Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt usw., aber auch geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, geschlechtsspezifische Berufswahlen und Berufseinstellungen usw. Anthropologisch-psychologische Faktoren sind Persönlichkeitsvariablen der Lernenden, die in den Lernprozess eingebracht und dort wirksam werden; hierzu gehören u. a. Alter, Entwicklungsstand, Vorkenntnisse, Artikulationsvermögen, berufliche Erfahrungen usw.

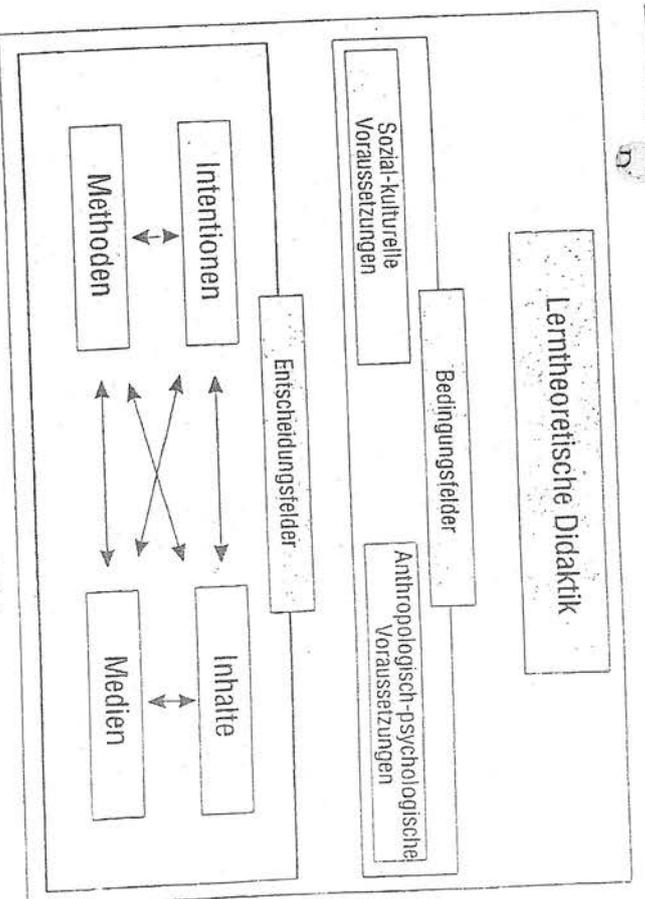


Abb. 4 Strukturmodell des Lehrens und Lernens nach Heimann

Entscheidungsfelder sind Intentionen (Ziele), Inhalte, Methoden und Medien. Für sie betont Heimann vor allem deren *Interdependenz*. Der Planungsprozess muss alle vier Elemente gleichzeitig erfassen und ihre Wechselwirkungen beachten. Es besteht weder eine Hierarchie der Elemente noch ist ein zeitliches Nacheinander der Planungsschritte möglich.

Das Strukturmodell der Lerntheoretischen Didaktik stellt ein allgemeines Planungs- und Analyseraster für Lehr-/Lernsituationen, auch im beruflichen Bereich, dar. Es weist den Lehrenden zum einen darauf hin, welche Voraussetzungen der Lernenden er bei der Vorbereitung berücksichtigen muss und zum anderen stellt es jene Bereiche dar, die dem Lehrenden zur Gestaltung des Lernprozesses zur Verfügung stehen und macht deutlich, dass Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen getroffen werden müssen.

Allerdings – und darin besteht einer der Hauptkritikpunkte – liefert es keine Maßstäbe dafür, wie die Entscheidungen getroffen werden können. Das Berliner Modell beschränkt sich im Wesentlichen auf Deskription, was ihm den Vorwurf eingebracht hat, zu sehr technologisch und zu wenig kritisch und progressiv zu sein. Die im Gesamtkonzept angelegte Stimmigkeit und Aufeinanderbezugtheit aller Elemente ist nur ein formales, kein inhaltliches Kriterium. Das Wissen, dass beispielsweise methodische Entscheidungen vom Lehrenden getroffen werden müssen, hilft noch nicht bei der letztlich wichtigen Frage, welches

³⁸ Vgl. Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54 (1962), S. 407-427; Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover u. a.: Schroedel 1965

³⁹ Vgl. Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanning. München u. a.: Urban & Schwarzenberg, 3. Aufl., 1981; ders.: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanning. In: Adl-Amint / Kunzli (Hrsg.), a. a. O., S. 49-87; ders.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons / Teske / Winkel (Hrsg.), a. a. O., S. 29-45

⁴⁰ Vgl. Heimann, Paul, a. a. O., S. 416

ethodische Vorgehen am geeignetsten ist. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die als Rückmeldung für Lehrende und Lernende wichtige und für Analyse Zwecke unverzichtbare Erfolgskontrolle im Berliner Modell nicht vorkommt.

Hamburger Modell

Wolfgang Schulz hat das ursprüngliche Modell weiterentwickelt und dabei sowohl die Kritik daran als auch Anregungen aus anderen didaktischen Konzepten aufgenommen. Zur Abhebung von der ursprünglichen „Lerntheoretischen Didaktik“ bzw. dem „Berliner Modell“ wählte er die Bezeichnungen „Lehrtheoretische Didaktik“ und – wegen seines zwischenzeitlichen Wechsels nach Hamburg – „Hamburger Modell“. Leivorstellung seines Modells ist das Konzept des „emanzipatorisch relevanten, professionellen didaktischen Handelns“ in Lehr-/Lernprozessen.⁴⁰

An die Stelle eines Entscheidungsmodells für Lehrende tritt ein Handlungsmodell, das Lehrende und Lernende aufnimmt. Elemente des Handlungsmodells sind Unterrichtsziele, Ausgangslage der Lernenden und Lehrenden, Vermittlungsvariable (Methoden, Medien, schulorganisatorische Hilfen) sowie die Erfolgskontrolle. Das so umrissene unterrichtliche Feld ist eingebettet in institutionelle Bedingungen; der Gesamtkomplex Schule wiederum ist abhängig von sozialen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Umständen.⁴¹

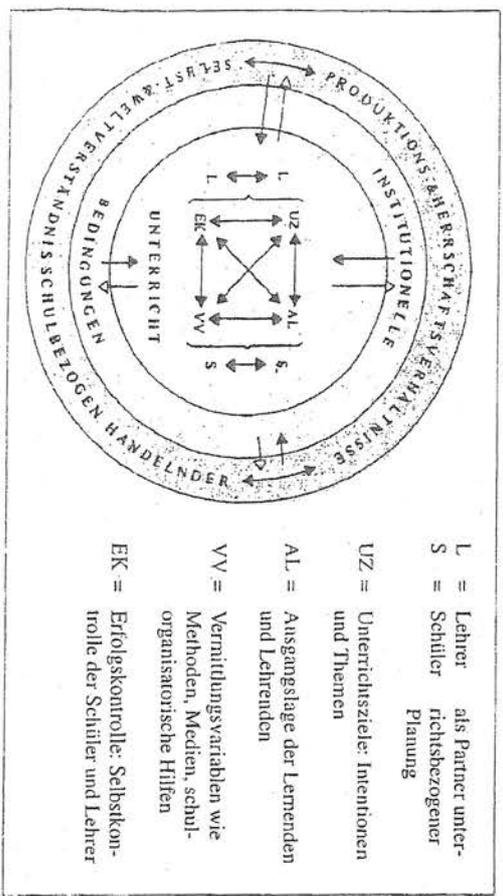


Abb. 5 Handlungsmomente didaktischen Planens nach Schulz

⁴⁰ Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 32
⁴¹ Vgl. Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 32

Im Vergleich zum „Berliner Modell“ sind die „Ausgangslage der Lernenden“ und die „Erfolgskontrolle“ zusätzlich in das „Hamburger Modell“ aufgenommen worden. Die ursprünglich getrennten Variablen „Ziele“ und „Inhalte“ sind zusammengefasst, „weil nur der intentionale und der thematische Aspekt zusammen eine vollständige Zielvorstellung ergeben.“⁴² Dieses Verständnis des Zusammenhanges unterrichtlicher Elemente ist problematisch. Uneingeschränkt gilt es für fachliche Lernziele. Ein fachliches Lernziel spiegelt den Lerninhalt (Kenntnisse, Fertigkeiten) wider. Allgemeine Lernziele hingegen („Schlüsselqualifikationen“ wie Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit usw.), denen gerade auch in der beruflichen Bildung großes Gewicht beigemessen wird, sind weitgehend inhaltsneutral; sie sind stärker an Methoden als an Inhalte gebunden.

Als Hilfe für die Bestimmung von Zielen und Inhalten und deren Verknüpfung miteinander bietet Schulze eine „heuristische Matrix“ zur Bestimmung von Richtlinien an. Entsprechend seiner Auffassung von der emanzipatorischen Relevanz des Unterrichts gliedert er die Zielebene in „Kompetenz“, „Autonomie“ und „Solidarität“. Themen lassen sich nach Schulz drei Erfahrungsspektren zuordnen: „Sachverfahrung“, „Gefühlserfahrung“ und „Sozialerfahrung“. Ein konkreter unterrichtlicher Schritt liegt im Schnittpunkt einer Intention und eines Erfahrungsspekts.⁴³ Dieser Teil des Modells bedarf ohne Zweifel noch der Vertiefung, um über den Charakter eines Schemas hinaus zu einer Planungshilfe für die alltägliche Unterrichtsarbeit werden zu können.

	Intentionen (Absichten)		
Themen (Erfahrungsspekte)	I Kompetenz	II Autonomie	III Solidarität
Sachverfahrung	I/1	II/1	III/1
Gefühlserfahrung	2	II/2	III/2
Sozialerfahrung	3	I/3	III/3

Abb. 6 Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtlinien nach Schulz

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das lehrtheoretische Didaktikmodell – vor allem in der Version des „Berliner Modells“ – als Grundgerüst für die Planung sowohl allgemeiner als auch beruflicher Lehr-/Lernprozesse viel Anklang gefunden hat. In der Ausbildung von Lehrenden (Lehrern für Schulen und Ausbildern für Betriebe) hat es bis heute seinen festen Platz. Eine Erklärung hierfür

⁴² Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 34
⁴³ Vgl. Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 34

sieht *Peterßen* darin, dass es sich um ein klar strukturiertes und scheinbar einfaches Modell handelt. ⁴⁴ Es bietet ein überschaubares und einleuchtendes Strukturschema für die bei der Planung und Vorbereitung von Lernvorgängen zu berücksichtigenden Elemente.

2.3 Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik

Das informationstheoretisch-kybernetische Didaktikmodell ist eng verknüpft mit den Namen *Helmar Frank* und *Felix von Cube*. ⁴⁵ Die Bezeichnung drückt bereits aus, dass es um die „Anwendung kybernetischer Begriffe und Methoden (Regelkreis, Informationstheorie usw.) auf den Gegenstandsbereich der Erziehung oder Ausbildung“ geht. ⁴⁶

Wissenschaftstheoretische Grundlage des Modells ist der Kritische Rationalismus, wodurch es sich insbesondere vom bildungstheoretischen Didaktikmodell abhebt. ⁴⁷ Sowohl von der bildungstheoretischen als auch von der lerntheoretischen Didaktik unterscheidet sich die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik durch ihren engen Didaktikbegriff: „Unter Didaktik verstehen wir die Wissenschaft von den prinzipiellen Eingriffsmöglichkeiten und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich individueller und sozialer Lernprozesse des Menschen.“ ⁴⁸ bzw. „Die Wissenschaft der Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien bezeichne ich auch als Didaktik.“ ⁴⁹

Die Vorstellung des Erziehungs- oder Ausbildungsprozesses, als eines Regelungsvorganges findet ihren Niederschlag in einem *Regelkreis*. ⁵⁰ Der *Soll-Wert* ist das Lehrziel. Der *Regler* ist der Lehrende, der eine bestimmte Strategie, einen Plan zur Erreichung des Lehrziels entwickelt. *Stellglieder* sind Personen und Medien, die bei der Durchführung der Lehrstrategie eingesetzt werden. *Regelgröße* ist der Adressat, der Lernende, dessen Kenntnisse, Fertigkeiten, Werthaltungen usw. „gesteuert“ werden sollen. Neben systeminternen Faktoren (Strategie, Personen, Medien) wirken auch externe Größen auf den Adressaten ein; im Sinne des Regelkreises sind dies „Störgrößen“. Die Reaktionen des Adressaten, das Ergebnis des Steuerungs- bzw. Lernvorgangs, werden durch Lernkontrollen, die *Messfühler*, erfasst, Sie sollen den jeweiligen Lernzustand möglichst rasch und exakt feststellen. Der mit ihrer Hilfe ermittelte Ist-Wert wird mit dem Soll-Wert,

⁴⁴ Vgl. Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 138

⁴⁵ Vgl. u. a.: Cube, Felix von: Kybernetisch-Grundlagen des Lehrens und Lernens. Stuttgart: Klett, 3. Aufl. 1971; Ders.: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons / Teske / Winkler (Hrsg.) a. a. O., S. 47-60; Frank, Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden: Agis, 2. Aufl. 1969

⁴⁶ Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 55

⁴⁷ Vgl. Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 47

⁴⁸ Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, a. a. O., S. 173

⁴⁹ Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 55

⁵⁰ Vgl. Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 55

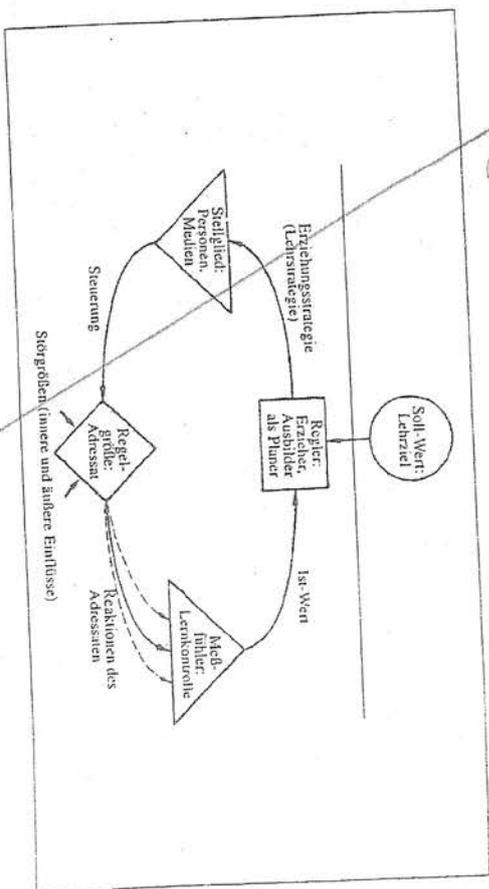


Abb. 7 Regelkreis des Lernens nach Cube
dem Lehrziel, verglichen. Stimmen Ist-Wert und Soll-Wert nicht überein, beginnt ein neuer Regelungsprozess.

Die Hauptkritik am Modell der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik entzündet sich an der Ausklammerung der Zielfrage. Das Lehrziel, der Soll-Wert, liegt außerhalb des Regelkreises; es ist eine externe Größe, die von einer nicht näher bezeichneten Instanz dem Lehr-/Lernvorgang vorgegeben wird. Zielfragen werden somit zum einen aus dem Prozess der Rückkopplung im Regelkreis ausgeschlossen. Zum anderen – so lautet ein häufiger Vorwurf – werde durch die Ausklammerung der Zielfrage der Steuerungsvorgang der Beliebigkeit anheimgegeben, da er allen möglichen Zielsetzungen zur Verfügung gestellt werde.

Die Zielproblematik geht in der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik jedoch über den Regelungsvorgang hinaus. In einem viel grundlegenderen Sinne wird die Frage aufgeworfen, ob Zielsetzungen Gegenstand wissenschaftlichen Bemühens sein können. Für die Vertreter der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik stellen sich im Zusammenhang mit Erziehungs- bzw. Lehrzielen drei Notwendigkeiten:

- Setzung von Zielen,
- Untersuchung gegebener Ziele,
- Erreichung gegebener Ziele.

Für den ersten Aspekt wird festgestellt, „dass die Setzung von Erziehungszielen (oder Lehrzielen) außerhalb wissenschaftlicher Aussagemöglichkeiten liegt: Lehrziele sind (subjektive) Forderungen; sie sind weder wahr noch falsch, man kann sie nur begründen oder legitimieren.“ ⁵¹ Das bedeutet nicht, „dass der

⁵¹ Vgl. Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 54