

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	15
I Orientierung und Integration	19
1 Didaktische Taxonomie – wozu?	21
1.1 Orientierungsrahmen für didaktische Gestaltung	21
1.2 Didaktische Vielfalt und Empirie	22
1.3 Karl-Heinz Flehsig als Ausgangspunkt	24
1.4 Forschungslogik und Darstellungsweise	26
1.5 Vorteile einer didaktischen Taxonomie	27
1.5.1 Drei Anforderungen	27
1.5.2 Funktionen einer Taxonomie	28
1.6 Systematische Einordnung als Prüfkriterium	31
2 Taxonomie von Lernzielen – ein Fallbeispiel	35
2.1 Vorbemerkung	35
2.2 Die Taxonomie von Bloom und ihre Schwächen	36
2.3 Die neue Taxonomie nach Anderson u.a.	40
2.4 Grundsätzliche Eigenschaften von Taxonomien	42
2.4.1 Kognitives Werkzeug	42
2.4.2 Abgegrenzter Geltungsbereich	47
2.4.3 Beschreibung, aber nicht Bewertung	47
2.4.4 Sprache und Definition	48
2.4.5 Möglichkeitsraum und Theoriebildung	48
2.4.6 Abstraktionsniveau	50
2.4.7 Granularität	50
2.4.8 Konsistenz und Kohärenz	52
2.5 Acht Thesen als Zusammenfassung	53
3 Didaktische Handlungsbereiche	55
3.1 Didaktik als Rekonstruktion von (Unterrichts-)Realität	55
3.2 Didaktische Rekonstruktionsbereiche nach Flehsig	56
3.2.1 Von der Lernsituation bis zum Bildungssystem	56
3.2.2 Zeit, Raum und soziale Interaktion	57
3.3 Rekonstruktionsbereiche durchleuchtet	58
3.3.1 Raum und didaktisches Design	58
3.3.2 Module und Veranstaltungen	60
3.3.3 Fachdidaktische Blöcke und didaktische Szenarien	61
3.3.4 Lehr- bzw. Lernsituationen und didaktische Interaktionen	64
3.4 Inklusive Hierarchie	64
3.5 Rekonstruktionsbereiche adaptiert	66

4	Didaktische Beschreibungsstufen	69
4.1	Rekonstruktionen von Rekonstruktionen	69
4.2	Didaktische Rekonstruktionsstufen nach Flehsig	70
4.2.1	Praxis, Unterrichts- und Kategorialmodell	70
4.2.2	Spannbreite von Beschreibungsstufen	72
4.3	Aspekte von Unterrichtsmethoden	75
4.3.1	Methoden als zielgerichtete Verfahrensweisen	76
4.3.2	Methoden als Brücken bzw. Vermittler	76
4.3.3	Methoden als angewandte Unterrichtskonzepte	78
4.3.4	Methoden als Muster des Verhaltens von Lehrenden	79
4.3.5	Methoden als Konfigurationen von Handlungssituationen	81
4.4	Methoden als generische Praxisbeschreibungen	83
4.4.1	Musteransatz von Christopher Alexander	83
4.4.2	Kontext und Kräftesystem	84
4.4.3	Handlungsmuster und Entwurfsmuster	87
4.5	Unterrichtsmodelle als idealisierte Vorbilder	89
4.5.1	Unterrichtsmodelle bei Flehsig	89
4.5.2	Handlungsplan und retrospektive Analyse	91
4.6	Didaktische Prinzipien als Handlungsorientierungen	93
4.6.1	Aufbau als Adjektiv + „Lernen“	93
4.6.2	Didaktische Prinzipien als Handlungsmaximen	94
4.7	Didaktische Dimensionen als einschränkende Rahmenbedingungen	95
4.7.1	Dimensionale Analyse	95
4.7.2	Exkurs: Gegenstandsbereiche der Didaktik	97
4.7.3	Postulat der Theorienneutralität	99
4.8	Didaktisches Kategorialmodell als Inkubator der Theoriebildung	101
4.8.1	Was ist ein Kategorialmodell?	101
4.8.2	Kategorialmodell mit vier Begriffen (Flehsig)	103
4.8.3	Kategorialmodell mit sieben Begriffen (Baumgartner)	105
4.9	Didaktische Rekonstruktionsstufen adaptiert	108
5	Orientierungsrahmen didaktischer Gestaltung	111
5.1	Didaktische Taxonomie nach Flehsig	111
5.2	Didaktische Taxonomie nach Baumgartner	112
5.3	Grundbegriffe und Zellen der didaktischen Gestaltung	114
5.3.1	Ein erweiterter Designbegriff	114
5.3.2	Didaktisches Design und didaktisches Arrangement	116
5.3.3	Handlungsprozesse und Handlungsstrukturen	118
5.3.4	Verlaufsformen und Lernzeit	118
5.4	Interaktion von Handlungs- und Beschreibungsebene	120
5.5	Einordnung didaktischer Fachbegriffe	122
5.6	Entscheidungsprozedur für konsistente Zuordnungen	125
5.7	Zusammenfassung und Vorschau	126

II Transfer und Innovation	129
6 Unterrichtsmethoden beschreiben	131
6.1 Beschreibung didaktischer Arrangements	131
6.2 Praxis-, Muster- oder Modellbeschreibung?	133
6.3 Modellbeschreibungen – Vorschau	135
6.4 Musterbeschreibungen im Vergleich	136
6.5 Musterbeschreibungen	141
6.5.1 Elemente einer Musterbeschreibung	142
6.5.2 Phasen einer sich entwickelnden Musterbeschreibung	143
6.5.3 Vermittlung von bewährtem Handlungswissen	144
6.5.4 Kurze Lösungsbeschreibung – Was?	145
6.5.5 Welches Problem lösen? – Warum?	146
6.5.6 Patlet „Problem▷Lösung“ gemeinsam betrachten	146
6.5.7 Neue Situation (Folgen) beschreiben – Was folgt?	147
6.5.8 Analyse des Spannungsfeldes (Kräfte)	147
6.5.9 Kräfte und Folgen übereinstimmen	148
6.5.10 Kontext ausführen	151
6.5.11 Einprägsamen Titel erfinden	152
6.5.12 Weitere Elemente einer Musterbeschreibung	153
6.6 Musterbeschreibung „Kugellager“	157
7 Dimensionale Analyse	161
7.1 Brückenfunktion der didaktischen Dimensionen	161
7.2 Deskriptives Schema und Diagnose	161
7.3 Vorbereitende Analyse des Kategorialmodells	163
7.3.1 Wechselbeziehungen	163
7.3.2 Mannigfaltigkeit der Realität und Komplexitätsreduktion	166
7.3.3 Zirkularität und Iteration	169
7.4 Eigenschaften didaktischer Dimensionen	170
7.5 Ableitungskriterien didaktischer Dimensionen	173
7.5.1 Intrinsische Strukturmerkmale	173
7.5.2 Relationale Merkmale	174
7.5.3 Topologische Merkmale	175
7.5.4 Pragmatische Merkmale	175
7.6 Konstruktion didaktischer Dimensionen	176
7.7 Zusammenfassung	178
8 Prinzipien und Dimensionen	179
8.1 Skalenbildung	179
8.1.1 Außerdidaktische Umwelt [AU] – Bezugnahme	180
8.1.2 Bildungsraum	180
8.1.3 Chronologie	181
8.1.4 Curriculare Einbindung der Lernhandlung	182
8.1.5 Fachbezug	183
8.1.6 Fähigkeitsorientierung	184
8.1.7 Feedback	185
8.1.8 Körperwahrnehmung	186
8.1.9 Kognitiver Prozess	187

8.1.10	Kompetenz	187
8.1.11	Leitmedium [LU]	189
8.1.12	Lernanforderung [LA] – Art	189
8.1.13	Lernanforderung [LA] – Struktur	190
8.1.14	Lernenden-Anzahl	190
8.1.15	Lernhandlung	191
8.1.16	LernhelferInnen [LH] – Rolle	194
8.1.17	Lernwerkzeug [LW] – Rolle	196
8.1.18	Mediale Codierung	197
8.1.19	Ortsbezug im Lernprozess	198
8.1.20	Partizipation	199
8.1.21	Personalisierung – Ausrichtung (Lernstil)	200
8.1.22	Selbstbestimmung der Lernenden [LL]	203
8.1.23	Verantwortung	203
8.1.24	Vertrauen	205
8.1.25	Wiederholungsorientierung	205
8.1.26	Wissen – rezeptives	206
8.2	Didaktische Komponenten (Beispiele)	207
8.2.1	Rolle der Lernanforderung	208
8.2.2	Begründung	209
8.2.3	Individuelles Lernen nach dem Grad der Selbstbestimmung	210
8.2.4	Werkzeugnutzung	211
8.3	Anmerkung zur Skalenbildung	212
8.3.1	Startpunkt: 26 Dimensionen und 130 Prinzipien	212
8.3.2	Theoretische Typologie – keine empirische Klassifikation	213
8.3.3	Fremd- und selbstbestimmtes Lernen als polarer Gegensatz	213
8.3.4	Alltagsrelevante Begriffe finden	214
8.4	Didaktische Profilbildung	214
8.5	Zusammenfassung und Vorschau	218
III	Explorationen	219
9	Beschreibungssystem bei Flechsig	221
9.1	Methodische Vorgangsweise	221
9.2	Beschreibungsmerkmale bei Flechsig	221
9.2.1	Allgemeine Merkmale	223
9.2.2	Didaktische Prinzipien	228
9.2.3	Merkmale zum Lernprozess	228
9.2.4	Merkmale zur Lernorganisation	236
9.2.5	Referenzen und Beispiele	237
9.3	Zur Rolle von Definitionen	237
9.4	Strukturelle Aspekte meiner Explorationen	239
10	Didaktische Modelle	243
10.1	Arbeitsunterricht	243
10.1.1	Was kennzeichnet den Arbeitsunterricht?	243
10.1.2	Ganzheitliches Lernen	245

10.1.3	Aufgabenbearbeitendes Lernen	246
10.1.4	Auftragserledigendes Lernen	247
10.1.5	Problemlösendes Lernen	249
10.1.6	Übung	251
10.1.7	Drill	251
10.1.8	Training	252
10.1.9	Wiederholendes Lernen	253
10.1.10	Modell-Familien und didaktische Dimensionen	253
10.1.11	Zusammenfassung	253
10.2	Disputation	256
10.2.1	Disputation als ein Muster	256
10.2.2	Argumentierendes Lernen	257
10.2.3	Modell-Familie Argumentation	260
10.3	Erkundung	262
10.3.1	Erkundung natürlicher Umwelten	262
10.3.2	Beiläufiges Lernen	263
10.3.3	Erfahrungsorientiertes Lernen	263
10.3.4	Partizipation	266
10.3.5	Virtuelle „natürliche“ Welten	266
10.4	Fallmethode	268
10.4.1	Typische Episoden aus der Praxis rekonstruieren	268
10.4.2	Fall und Beispiel	270
10.4.3	Modellfamilie Fall	273
10.4.4	Modellfamilie Beispiel	273
10.5	Famulatur	273
10.5.1	Von einem Vorbild lernen	274
10.5.2	Implizites Wissen aneignen	275
10.5.3	Vertrauendes Lernen	275
10.6	Fernunterricht	278
10.6.1	Fernunterricht ist mehr als Korrespondenzunterricht	278
10.6.2	Medienunterstütztes Lernen	280
10.6.3	Mediengeleitetes Lernen	280
10.6.4	Distanzüberbrückendes Lernen	283
10.7	Frontalunterricht	288
10.7.1	Gruppenorientiertes, durch Lehrpersonen gesteuertes Lernen	288
10.7.2	Modell-Familie „Frontalvermittlung“	290
10.8	Individualisierter programmierter Unterricht	294
10.8.1	Individualisiertes zielreichendes Lernen	294
10.8.2	Programmiertes Lernen	295
10.8.3	Personalisiertes Lernen	296
10.9	Individueller Lernplatz	297
10.9.1	Didaktisch aufbereitete Ressourcen	297
10.9.2	Arbeitsplatzintegriertes Lernen	298
10.9.3	Lernstatt	299
10.9.4	Werkzeugunterstütztes Lernen	301
10.10	Kleingruppen-Lerngespräch	302
10.10.1	Personale Kompetenzen	302
10.10.2	Gemeinsames Lernen und Gruppengröße	304
10.10.3	Soziales und gemeinschaftliches Lernen	305

10.11	Lernausstellung	306
10.11.1	Über die Silbe „Lern“ bei der Modellbezeichnung	306
10.11.2	Begehetendes Lernen	307
10.11.3	Anschauendes Lernen	308
10.11.4	Anschauung	308
10.12	Lerndialog	309
10.13	Lernkabinett	310
10.13.1	Didaktisch motivierte laborähnliche Einrichtung	310
10.13.2	Probehandlung	311
10.13.3	Verantwortung im „als ob“- Modus	313
10.14	Lernkonferenz	314
10.14.1	Didaktisches Prinzip statt Veranstaltungsform	314
10.14.2	Intendiertes und beiläufiges Lernen	315
10.14.3	Meinungsaustauschendes und kollegiales Lernen	317
10.15	Lernnetzwerk	317
10.15.1	Hilfe und Unterstützung	318
10.15.2	Weitergabe von Wissen statt Aneignung von Wissen	318
10.16	Lernprojekt	319
10.16.1	Projekt als Neuerung bzw. Veränderung	319
10.16.2	Projekt als Mitglied der Modell-Familie Immersion	320
10.17	Simulation	321
10.18	Tutorium	321
10.19	Vorlesung	322
10.20	Werkstattseminar	322
10.21	Zusammenfassung	323
	Nachwort	329
	Verzeichnisse	331
	Abbildungen	331
	Tabellen	333
	Beispiele	335
	Modell-Familien	337
	Referenzen	339
	Glossar	357
	Index	363
	Stichwortverzeichnis	363
	Didaktische Prinzipien	371
	Personenverzeichnis	375