

Karl-Heinz Arnold und Anne-Elisabeth Roßa

---

## 2.1 Einleitung

Die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken haben in der akademischen Lehramtsausbildung einen sehr bedeutsamen Status in Deutschland. In anderen europäischen Ländern ist dies zum Teil ähnlich (z. B. Schweiz, Niederlande, Norwegen) oder dies gilt nur für die Fachdidaktiken (z. B. Frankreich). In den USA wird hingegen eher von *curriculum and instruction* bzw. *pedagogy* und von *subject matter teaching* gesprochen, wobei – falls überhaupt bekannt – die profunde sogenannte German Tradition durchaus geschätzt wird.

---

## 2.2 Allgemeine Didaktik

Das Wort Didaktik stammt aus dem Griechischen (διδάσκειν, *didáskein*) und bedeutet Lehren. Diesem etymologischen Ursprung trägt die von Klafki (1976, S. 77) als *weit* bezeichnete Definition von Didaktik Rechnung: „Didaktik als Theorie des Unterrichts“. Als *engere* Definition grenzt Klafki davon die bildungstheoretische Tradition ab: Didaktik als „Theorie der zielorientierten Lehr- und Lerninhalte bzw. der Bildungsinhalte“ (Klafki 1970, S. 70).

Die historische Entwicklung der Allgemeinen Didaktik wird in unterschiedlichen, deutschsprachigen Standardpublikationen referiert. Von Martial (2002) arbeitet insbesondere die frühe Ideengeschichte eingehend heraus. Kron (2008) gibt einen konzeptorien-

---

K.-H. Arnold (✉)

Stiftung Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, Deutschland

E-Mail: [arnold@rz.uni-hildesheim.de](mailto:arnold@rz.uni-hildesheim.de)

A.-E. Roßa (✉)

Stiftung Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, Deutschland

E-Mail: [ae.rossa@web.de](mailto:ae.rossa@web.de)

tierten Überblick. Peterßen (2001) ist eher an den aktuellen didaktischen Theorien orientiert und stellt die historische Perspektive anschließend dar.

Die Entstehungszeit der Allgemeinen Didaktik liegt in der beginnenden Aufklärung. Seinerzeit revolutionär, weil egalitär und damit Standesprivilegien ebenso ablehnend wie Geschlechterdiskriminierung war die von Johann Amos Comenius verfasste ‚*didactica magna*‘ (1657), deren Ziel es war, „alle alles vollständig zu lehren, und zwar rasch, angenehm und gründlich“. Bereits zu Beginn des 17. Jahrhunderts forderte Ratke, den Unterricht in der Muttersprache zu halten; zudem formulierte er ähnlich wie Comenius Prinzipien der „Lehrkunst“ (z. B. „Eins oft wiederholet.“).

Im zweiten Teil des 18. Jahrhunderts entwickelte der sogenannte Philanthropismus innovative schulischen Erziehungskonzepte (vgl. von Martial 2002, S. 94 f.) in einzelnen Schulen (z. B. Rochowsche Musterschule, Dessauer Philanthropin, Salzmannschule Schnepfental) sowie bemerkenswerte fachdidaktische Innovationen (z. B. Versinnlichungsmethode des Basedowschen Elementarwerks, Schnepfentaler Denklehrzimmer; vgl. Schmitt 2007, S. 225 ff.).

Johann Herbart, ein Schüler von Immanuel Kant, formulierte zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Unterrichtstheorie, die neben dem Postulat des „erziehenden Unterrichts“ auch eine viel beachtete lehr-lerntheoretische Grundstruktur enthält. Sein analytisches Konzept der „stufenhaften Entwicklung des Gedankenkreises“ (Klarheit, Assoziation, System, Methode) wurde von seinen Nachfolgern (Herbartianer: Ziller, Rein) zu einem zu meist rigide genutzten Ablaufmodell (Artikulation) einzelner Unterrichtsstunden verengt (vgl. von Martial 2002, S. 97 ff.).

Im letzten Viertel des ausgehenden 19. Jahrhunderts entstand die reformpädagogische Bewegung, die insbesondere in Schulversuchen mit Konzepten wie ‚Selbsttätigkeit‘ und ‚Lebensnähe‘ eine Alternative zur traditionellen „Buchschule“ suchte und noch heute viel beachtete Methodenkonzeptionen entwickelte (z. B. Projektmethode).

Eine erhebliche Systematisierung der Allgemeinen Didaktik schuf Otto Willmann (1889/1967) mit dem Postulat, dass ‚Bildungsinhalte‘ des Unterrichts aufgrund ihres „Bildungsgehaltes“ zu rechtfertigen sind und damit Lehrplanvorgaben auf dieser übergeordneten Ebene formuliert werden können. Erich Weniger (1930/1960), ein Schüler von Hermann Nohl, entwickelte diesen Gedanken weiter und begründete die sogenannte bildungstheoretische Didaktik als Lehrplantheorie.

Wolfgang Klafki gilt sowohl national wie international als der bekannteste Theoretiker der Allgemeinen Didaktik. Als Schüler von Erich Weniger entwickelte er dessen auf die Inhalts- und Zielentscheidungen begrenzte Didaktik weiter und arbeitete das Konzept der ‚kategorialen Bildung‘ heraus (1959). Durch Nutzung des Konzepts des Exemplarischen erschloss er eine Lösung des Problems der zunehmenden Stofffülle sowie der gesellschaftlich-historischen Ignoranz der sogenannten klassischen Bildung. Klafki schuf mit der „Didaktischen Analyse“ (1958) das wohl bekannteste Modell einer wissenschaftlich basierten Planung einer Unterrichtseinheit bzw. -stunde, das entgegen Klafkis Intention oftmals als rigides Ordnungsschema den Lehramtstudierenden und Referendaren und Referendarinnen abverlangt wurde. In den 1970er Jahren fundierte Klafki seine erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorien im Rahmen einer kritischen Analyse der Gesellschaft

(Kritische Theorie der Frankfurter Schule) und erarbeitete ein entsprechendes Konzept der Allgemeinbildung ebenso wie eine kritisch-konstruktive Didaktik (vgl. Klafki 1994).

In den 1960er Jahren entwickelte Wolfgang Schulz zusammen mit seinem akademischen Lehrer Paul Heimann eine wissenschaftlich basierte schulpraktische Ausbildung (Didaktikum) im Rahmen der hochschulischen Lehrerbildung, deren Kernstück ein Modell der Unterrichtsplanung (Berliner Didaktik bzw. lerntheoretische Didaktik) bildete (vgl. Schulz 1965). Die vier darin unterschiedenen und in Wechselbeziehung gesetzten Entscheidungsfelder (Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl) gelten noch heute als fundamentale Kategorien der planungsbezogenen Unterrichtsanalyse sowie der Planung von Unterrichtseinheiten und -stunden (vgl. Meyer 2007, S. 176 f.).

Die Modelle von Klafki und Heimann/Schulz wurden Ende der 1960er Jahre kontrovers diskutiert: Der bildungstheoretische Ansatz Klafkis wurde als zu wenig methodenorientiert und der lerntheoretische Ansatz von Heimann/Schulz als zu technokratisch bzw. zu wenig gesellschaftlich reflektiert angesehen. Beide Autoren entwickelten ihre Modelle weiter. Klafki (1994) überführte die didaktische Analyse in das Perspektivenschema der Unterrichtsplanung und Schulz (1980) entwickelte die Lehrtheoretische Didaktik bzw. das sogenannte Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Die Desiderate beider Modelle wurden damit in beträchtlichem Maße behoben und ihre Unterschiedlichkeit reduziert. Es lässt sich zeigen, dass beide Modelle integrierbar und durch zentrale Konzepte der Lehr-Lern-Forschung auf der Mikroebene der Planung ergänzbar sind (vgl. Arnold/Koch-Priewe 2010, 2011).

---

## 2.3 Fachdidaktiken

Als Wissenschaften und Theorien des Fachunterrichts weisen die Fachdidaktiken zahlreiche inter- und intradisziplinäre Überschneidungsbereiche auf (vgl. Arnold/Koch-Priewe/Lin-Klitzing 2007, S. 19 f.; Heursen 1994, S. 588 f.; Plöger 2009, S. 429 f.). Es liegen eine Reihe unterschiedlicher, jedoch zumeist konvergenter Definitionsansätze vor (vgl. u. a. Haß 2010, S. 83; Timmerhaus 2001, S. 22). Dementsprechend gelingt Köhnlein zunächst eine sehr grundlegende Begriffsbestimmung, indem er Fachdidaktik als „[...] die Wissenschaft vom pädagogisch angeleiteten institutionalisierten Lehren und Lernen fachlichbezogener Inhalte, Methoden, Prinzipien und Aspekte“ (2004, S. 140) formuliert und daher deutlich auf die besondere Funktion der Fachdidaktiken als Berufswissenschaften von Lehrerinnen und Lehrern verweist. Im Gegensatz zu dieser weiten Begriffsbestimmung wählt Beckmann eine etwas engere Begriffsbestimmung, indem er Fachdidaktik als „[...] Theorie und der Lehre des Unterrichts in *einem* Fach unter Beachtung des Verhältnisses zu einer Fachwissenschaft“ (1994, S. 674, Herv. i. O.) beschreibt und somit ausdrücklich das besondere Verhältnis von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulfach betont. Klafki ergänzt dieses Verhältnis um die Perspektive der Allgemeinen Didaktik, „weil die Beziehung der Allgemeinen Didaktik zum Fachunterricht immer – explizit oder implizit – über die Vermittlungsebene der Fachdidaktik verläuft“ (1994, S. 42). Insofern kann eine umfassende Begriffsbestimmung der ‚Fachdidaktik‘ nur unter Berücksichtigung dieses besonderen Spannungsverhältnisses zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft gelingen (vgl. Roth 1980b, S. 19).

Anknüpfend an die von Klafki (1985) vorgenommene, übergeordnete Klassifizierung der Didaktik in die Bereiche der Allgemeinen Didaktik bzw. Allgemeinen Curriculumtheorie und der Bereichs- bzw. der Fachdidaktik oder der Bereichs- bzw. Fachcurriculumtheorie (vgl. 1985, S. 94) ist eine zusätzliche Unterscheidung der spezifischen didaktischen Bereiche in die Konkretisierungsfelder der 1) Fachdidaktik, 2) Bereichsdidaktik, 3) Stufendidaktik und 4) Schulartendidaktik bzw. Besondere Didaktik möglich, wobei die Etablierung eigenständiger Schulstufen- und Schulformdidaktiken bisher nicht hinreichend wissenschaftlich begründet ist (vgl. Arnold/Roßa 2011, S. 8; Beckmann 1994, S. 674; Kron 2004, S. 33 f.; Timmerhaus 2001, S. 27). Dessen ungeachtet sind durch die Fachdidaktiken zahlreiche Aufgaben zu bewältigen, die hauptsächlich den zentralen Aufgabenbereichen der 1) Forschungsaufgaben, 2) Entwicklungsaufgaben, 3) Lehraufgaben und 4) Fächerübergreifenden Aufgaben der Fachdidaktiken zuzuordnen sind (vgl. Bayrhuber 2007, S. 230 f.; Köhnlein 2004, S. 141). Darüber hinaus nennt Achtenhagen im Zusammenhang mit den Bemühungen um eine allgemeine Theorie der Fachdidaktik 1) die theoretische Begründung und 2) die Bereitstellung von Entscheidungshilfen für unterrichtliches Handeln als wesentliche Aufgaben der Fachdidaktik und verweist somit ausdrücklich auf den Kontext institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse, in dem die genannten Aufgabenbereiche hauptsächlich zu realisieren sind (vgl. 1981, S. 275). Folglich wird den Fachdidaktiken auch im Rahmen der Lehramtsausbildung besondere Bedeutung beigemessen, da sie primär für die fachspezifische Auswahl und Legitimation der Unterrichtsinhalte zuständig sind (vgl. Sandfuchs 1990, S. 10 f.).

Einen detaillierten Überblick über die Entwicklungsprozesse der einzelnen Schulfächer und deren Didaktik bieten Arnold et al. (2006/2009), Blömeke et al. (2004), Dietrich (1980), Roth (1980a) und Twellmann (1981). Einen Überblick über Entwicklungstendenzen und Perspektiven der Fachdidaktiken bieten zudem Beckmann (1980), Heursen (1994) und Plöger (2009).

---

## **2.4 Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik**

### **2.4.1 Systematisierung des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken**

In der Bestimmung als „Wissenschaft und Theorie des (Fach-)Unterrichts“ verweisen sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Fachdidaktiken auf das geteilte Gegenstandsfeld schulischen Lehrens und Lernens (vgl. u. a. Arnold/Koch-Priewe/Lin-Klitzing 2007; Keck et al. 1990a; Meyer/Plöger 1994). Im Hinblick auf die konkrete Realisierung dieses Verhältnisses existieren sehr unterschiedliche Systematisierungsansätze, nach denen das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik entweder als 1) hierarchische Ordnung und 2) Bedingungszusammenhang im Sinne einer Subsumptionsthese oder als 3) arbeitsteilige Organisation und 4) Kooperation an einer gemeinsamen Aufgabe im Sinne einer Komplementaritätsthese verwirklicht werden kann (vgl. Kron 2004, S. 37).

Insbesondere um die Vorstellung eines subsumierenden, die Fachdidaktiken der Allgemeinen Didaktik unterordnenden Verhältnisses wurden in der Vergangenheit zahlreiche kritische Diskussionen geführt, die jedoch trotzdem durch die Gesprächsbereitschaft beider Disziplinen gekennzeichnet waren (vgl. Klafki 1994; Sandfuchs 1990; Plöger 1994 und 2009). Im Gegensatz zu dieser ursprünglichen Verständigungsbereitschaft zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken wies das Verhältnis in den 1970er Jahren gemessen an der geringen Anzahl interdisziplinärer Forschungsvorhaben und Publikationen eher gegenläufige Entwicklungstendenzen auf (vgl. Plöger 1999, S. 13 f., sowie Arnold et al. 2007; Plöger 1999 und 2009; Terhart 2005 und 2009). Obwohl das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik seither kontinuierlichen Schwankungen unterworfen ist, stellen die umfangreichen Diskussionen der 1960er Jahre dennoch einen wesentlichen Ausgangspunkt einer grundlegenden interdisziplinären Verständigungsbereitschaft dar. Einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bieten u. a. Plöger (1994, 1999 und 2009), Roßa (im Druck) und Sandfuchs (1990). Eine Fokussierung auf die Entwicklungen in der DDR erfolgt zudem u. a. durch Klingberg (1994) und Meyer (1990).

## 2.4.2 Fachdidaktiken und Fachwissenschaften

Über die intendierte Vereinheitlichung der Lehramtsausbildung und die damit verbundene Etablierung der Fachdidaktiken als eigenständige institutionalisierte wissenschaftliche Disziplinen hinaus war der „Strukturplan für das Bildungswesen“ auch für das Verhältnis der Fachdidaktiken zu den entsprechenden Fachwissenschaften von besonderer Bedeutung, da im Rahmen dessen eine Bedeutungsverschiebung der Fachdidaktiken in Richtung der Fachwissenschaften erfolgte (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 225). Im Sinne der sogenannten Korrespondenzthese, die von einer grundlegenden Übereinstimmung zwischen den Unterrichtsfächern und fachwissenschaftlichen Disziplinen ausgeht, wurden die Fachdidaktiken – trotz deutlich kritischer Stimmen zu dieser Fach-zu-Fach-Zuordnung – disziplinär in nahezu allen Bundesländern den entsprechenden Fachwissenschaften und nicht wie ebenfalls denkbar dem erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fachbereich zugeordnet (vgl. Plöger 2009, S. 441 f.; ergänzend siehe auch Heursen 1994, S. 593 f.).

## 2.4.3 Perspektiven

Trotz der aussichtsreichen Entwicklungen in den 1960er Jahren ist das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik aufgrund unterschiedlicher historischer und bildungspolitischer Einflüsse seither kontinuierlichen Schwankungen unterworfen. So ist seit Beginn der 1990er Jahre nach einer längeren Phase des Stillstands innerhalb der ursprünglich wahrgenommenen Verständigungsbereitschaft eine erneute Annäherung dieser Disziplinen zu verzeichnen, die zahlreiche, richtungsweisende Publikationen zur Klärung dieses Verhältnisses zur Folge hat (vgl. Keck et al. 1990a; Meyer/Plöger 1994; Plöger 1999).

Dies führte u. a. erstaunlicherweise ebenfalls dazu, dass dem Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik auch aus internationaler Perspektive zunehmend Bedeutung beigemessen wurde, obwohl die äußerst umfassenden Diskussionen um dieses Verhältnis – trotz entsprechender Begrifflichkeiten im angelsächsischen Bereich (z. B. „subjekt (matter) didactics“ bzw. „pedagogical content knowledge“ (Shulman 1987)) – ein eher deutschsprachiges Spezifikum darstellen (vgl. Westbury et al. 2000). Darüber hinaus sind auch gegenwärtig ähnliche Entwicklungstendenzen in Richtung eines interdisziplinären Dialogs zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken zu verzeichnen, wobei insbesondere auch das im Rahmen der gegenwärtigen Reformtendenzen zunehmend bedeutsam werdende Verhältnis der Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktiken zur Lehr-Lern-Forschung umfassend diskutiert wird (vgl. Arnold 2007; Arnold et al. 2009; Arnold/Roßa 2011; Bayrhuber et al. 2001; Ensberg/Wittkowske 2010; Finkbeiner/Schnaitmann 2001; Terhart 2002 und 2005; Roßa im Druck; 4.1). In diesem Zusammenhang wird allerdings ebenfalls ausdrücklich auf bestehende Entwicklungsdefizite hingewiesen, die sowohl aus theoretischer Perspektive als auch aus der Perspektive der nur sehr selten didaktisch ausgerichteten Forschungsaktivitäten sowie in Bezug auf die mangelnde praktische Umsetzung dieses Verhältnisses im Rahmen der Lehramtsausbildung deutlich werden (vgl. Arnold et al. 2007; Keck et al. 1990b; Terhart 2002, 2005 und 2009).

---

## **2.5 Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken im Rahmen der Lehramtsausbildung**

### **2.5.1 Entwicklungstendenzen in der Lehramtsausbildung**

Die Lehramtsausbildung in Deutschland, die als Ergebnis eines umfassenden historischen Entwicklungsprozesses von der Meisterlehre hin zu einer institutionalisierten Lehramtsausbildung zu beschreiben ist, zeichnet sich im Vergleich zu anderen internationalen Lehrerbildungssystemen durch eine sehr einzigartige zwei- bzw. dreiphasige Struktur der Lehramtsausbildung aus (vgl. Terhart 2004, S. 37 f.). Einen ausführlichen Überblick über die historische Entwicklung der Lehramtsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland bieten u. a. Blankertz (1982), Ipfling (2007), Roßa (im Druck) und Sandfuchs (2004) sowie zur Lehrerinnenbildung Brehmer (1980) und Sandfuchs (2004). Die historischen Entwicklungen in der Deutschen Demokratischen Republik werden u. a. durch Kemnitz (2004) dargestellt. In Deutschland findet seit ungefähr einer Dekade ein erheblicher Umstrukturierungsprozess in der Lehrerbildung statt (vgl. Hilligus 2003, S. 159; Terhart 2004, S. 38). Den Ausgangspunkt dieser auch international zu verzeichnenden Reformbestrebung bilden einerseits die grundlegenden Veränderungen einer Outcome-orientierten Steuerung innerhalb der Lehrerbildung in den USA, die hauptsächlich auf eine Qualitätsverbesserung und -sicherung der Lehramtsausbildung abzielten, als auch die europäischen Integrations- und Reformbestrebungen, die spätestens seit der Konferenz der europäischen Bildungsminister im Jahr 1999 in Bologna verbindlich verfolgt wurden (vgl. Hilligus 2003, S. 165 f.;

Larcher/Oelkers 2004, S. 133 f.; Teichler 2005, S. 18 f.). Mit dem Ziel der Herausbildung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes wurde 1999 die sogenannte Bologna-Erklärung unterzeichnet (vgl. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 1999, S. 3 f.). Infolgedessen wurden auf Bundes- und Länderebene zahlreiche Gutachten, Expertisen und Kommissionsberichte erarbeitet, die „Anforderungen an eine zukunfts-fähige Lehrerbildung“ (Sandfuchs 2004, S. 32) gezielt aufzeigten und zudem vielfältige Verbesserungsvorschläge für eine umfassende Reform der Lehrerbildung in Deutschland ausformulierten (vgl. Keuffer 2002, S. 97 ff.; Terhart 2000, S. 13 ff.). Unter Berücksichtigung der dargestellten Anforderungen und Zielvorstellungen wurden seither viele Reformprojekte in den verschiedenen Bundesländern initiiert, die die zukünftige Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene maßgeblich beeinflussen werden (vgl. Sandfuchs 2004, S. 32; Thierack 2003, 180 ff.; Terhart 2004, S. 52).

## 2.5.2 Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Obwohl schulpraktische Studienanteile inzwischen in allen universitären Lehrer-ausbildungsprogrammen „als das zentrale Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, nicht selten als ‚Herzstück‘ der Ausbildung von Lehrpersonen“ (Hascher 2007, S. 161) vorgesehen sind, bilden sie trotzdem wiederholt einen Ausgangspunkt zahlreicher Diskussionen, die im Wesentlichen auf die noch ausstehende Begründung derartiger Theorie-Praxis-Verknüpfungen sowie die bisher nicht hinreichend erfolgte Erforschung der Wirksamkeit studienbegleitender Praxisphasen ausgerichtet sind (vgl. Bennack 1989; Bennack/Jürgens 2002; Hascher 2007). Zudem wird auch die Frage nach der Verknüpfbarkeit allgemein- und fachdidaktischer praxisbezogenen Ausbildungsphasen diskutiert, da sowohl umfassende theoriebasierte Beschreibungen und Begründungen als auch entsprechende empirische Forschungsergebnisse immer noch nicht ausreichend vorhanden sind (vgl. Arnold et al. 2011, S. 28). Indem derartige Praxisphasen im Rahmen der Lehramtsausbildung nicht als direkte Übungsmöglichkeit für die zukünftige Berufspraxis sondern als 1) Erfahrungsfeld, 2) Motivationsfaktor, 3) Anschauungsfeld und 4) Forschungsfeld konzipiert sind, bieten sie den Studierenden trotz der dargestellten Defizite dennoch eine besondere Möglichkeit des Erkenntnis- und Erfahrungsgewinns (vgl. Bennack 1989, S. 341; Bennack/Jürgens 2002, S. 153). Unter der Bezeichnung „Schulpraktische Studien“ verweisen jene studienbegleitende Praxisphasen außerdem auf einen speziellen Wissenschaftsbezug, da sie mit universitären Lehrveranstaltungen kombiniert sind und somit „vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden und auf diese Weise eine tatsächliche Einbindung in die wissenschaftlichen Studien erfahren“ (Terhart 2000, S. 69; vgl. ebenfalls Beckmann 1997). Einen umfassenden Überblick über Realisierungsformen schulpraktischer Studien bieten u. a. Arnold et al. (2011), Hilligus et al. (2006), Flaggmeyer/Rotermund (2007), Rotermund et al. (2008), Bolle/Rotermund (2009). Dementsprechend zielen studienbegleitende Praxisphasen übereinstimmend auf 1) Berufswahlüberprüfung, 2) Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung



und 3) Theorie-Praxis-Verbindung ab, wobei der Ermöglichung von Orientierungswissen mehr Bedeutung als dem Erwerb von Handlungswissen beigemessen wird (vgl. Bennack/Jürgens 2002, S. 153; Hascher 2007, S. 161). Auf administrativer Ebene werden die unterschiedlichen Realisierungsformen schulpraktischer Studienanteile, die überwiegend als 1) allgemein- bzw. erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika, 2) Hospitations- und Mitwirkungspraktika oder als 3) semesterbegleitende Einzel- oder Blockpraktika verwirklicht werden, durch entsprechende hochschul- und fachspezifische Studien- oder Praktikumsordnungen verbindlich geregelt (vgl. Arnold et al. 2011, S. 58 f.; Bennack/Jürgens 2002, S. 157).

### **2.5.3 Die Stellung des Praktikums im Lehrplan der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Infolge der reformbedingten Entwicklungsprozesse erfolgte eine umfassende Bedeutungsverschiebung in Richtung einer „Output bzw. Outcome“ orientierten Steuerung des Bildungswesens, wodurch der empirisch gestützten Evaluation von Bildungsprozessen auch innerhalb der Lehramtsausbildung besondere Bedeutung beigemessen wurde (vgl. Allemann-Ghionda/Terhart 2006, S. 7 f.; Baumert/Kunter 2006, S. 469; Helmke 2010, S. 143 f.; Klieme et al. 2007, S. 8 f.; Maag Merki 2009, S. 492; Terhart 2002, S. 3; Terhart 2006, S. 29 f.; 4.1). Demgemäß wurden auch im Rahmen der Lehramtsausbildung durch die Kultusministerkonferenz entsprechende ‚Standards‘ vereinbart, die hauptsächlich die Entwicklung und Sicherung einer qualitätsvollen Lehramtsausbildung beabsichtigen und insofern „in definierter, differenzierter und möglichst präziser Weise die Ziele und erwartete Ergebnisse des ganzen Unternehmens ‚Lehrerbildung‘ beschreiben“ (Terhart 2006, S. 31). Zusätzlich zu den bisherigen administrativen Regelungsstrukturen, die überwiegend durch staatliche Vorgaben und hochschulische Studienordnungen verwirklicht wurden, erfolgte durch die Vereinbarung zu den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Kultusministerkonferenz 2004) erstmals eine inhaltsbezogene, normative Regelung der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung, die durch die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Kultusministerkonferenz 2008) eine notwendige fachspezifische Ergänzung fanden (Arnold et al. 2011, S. 24). Somit wurde durch die „Standards für die Lehrerbildung“ und die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ erstmals eine einheitliche Normierung über die lehramtsbezogenen Anforderungen und Ziele beider Ausbildungsphasen vereinbart, die hauptsächlich auf einen „systematischen, kumulativen Erfahrungs- und Kompetenzaufbau“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 4) abzielen. Unter besonderer Berücksichtigung der begrifflichen und konzeptionellen Gestaltung sowie der praktischen Umsetzung dieser Vereinbarungen wurde in der Vergangenheit eine tiefgreifende, sehr kritische Diskussion geführt. Einen ergänzenden Überblick über zentrale Argumentationslinien bieten in diesem Zusammenhang u. a. Gehrman et al. (2010), Hilligus/Rinkens (2006), König et al. (2010) und Oelkers (2009).



### 2.5.4 Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken im Rahmen der Lehrerbildung

Obwohl das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Vergangenheit häufig Gegenstand tiefgreifender Diskussionen war und demzufolge insbesondere auf theoretischer Ebene umfassend dargestellt und bestimmt wurde (vgl. Kapitel 2.3), wird im Hinblick auf die praktische Umsetzung dieses Verhältnisses im Rahmen institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse ein beträchtliches Theorie- und Forschungsdesiderat deutlich, da weder die curriculare Verknüpfbarkeit allgemein- und fachdidaktischer Schulpraktika noch die konkrete Anwendung allgemein- und fachdidaktischer Theorien auf die Unterrichtspraxis bisher hinreichend begründet wurde (vgl. Arnold et al. 2011; Bach et al. 2010; Beckmann 1994; Koch-Priewe 2000). Dass aufgrund der überschneidenden Bestimmung beider Disziplinen als „Wissenschaft und Theorie des (Fach-)Unterrichts“ (vgl. Kapitel 2.1.1: 2.2.1) das zentrale Handlungsfeld schulischer Lehr- und Lernprozesse nur in Kooperation allgemein- und fachdidaktischer Ausbildungselemente angemessen verwirklicht werden kann, scheint in diesem Zusammenhang jedoch evident zu sein. „Man würde die Bedeutung allgemeindidaktischer Aussagen hoffnungslos überschätzen, wäre man im Glauben, sie könnten Unterrichtspraxis direkt anleiten. [...] Demgegenüber gilt es zu betonen, daß allgemeindidaktische Begriffe und Kategorien über fachdidaktische Forschung und Lehre erst zu konkretisieren sind. [...] Das geeignete Handlungsfeld, in dem das Ineinander von Theorie und Praxis als Einheit erfahren werden kann, ist die Schulpraxis. Lehrerausbildung ist ohne schulpraktische Studien nicht denkbar, weil sich ansonsten keine Gelegenheit ergäbe, die Handlungsrelevanz allgemein- und fachdidaktischer Theorien ‚am eigenen Leibe‘ zu überprüfen“ (Plöger 1994, S. 39). Dementsprechend offenbart das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik im Rahmen der Lehrerbildung ein umfassendes Forschungsfeld, dass es zukünftig theoretisch wie empirisch genauer zu bestimmen gilt.

---

## Literatur

- Achtenhagen, Frank (1981): Theorie der Fachdidaktik. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, S. 275–296.
- Allemann-Ghionda, Christina/Terhart, Ewald (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 7–11.
- Arnold, Karl-Heinz/Koch-Priewe, Barbara/Lin-Klitzing, Susanne (2007): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtsqualität. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–49.
- Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (2009): Handbuch Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz/Blömeke, Sigrid/Messner, Rudolf/Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.) (2009): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz/Koch-Priewe, Barbara (2010): Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: Bildung und Erziehung 63 (4), S. 401–416.

- Arnold, Karl-Heinz/Roßa, Anne-Elisabeth (2011): Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In: Rahm, Sibylle/Nerowski, Christian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online ([www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de): DOI 10.3262/EEO09110165). Weinheim: Beltz.
- Arnold, Karl-Heinz/Koch-Priewe, Barbara (2011): The merging and the future of the classical German traditions in General Didactics: A comprehensive framework for lesson planning. In: Hudson, Brian/Meyer, Meinert A. (Hrsg.): Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 252–264.
- Arnold, Karl-Heinz/Hascher, Tina/Messner, Rudolf/Niggli, Alois/Patry, Jean-Luc/Rahm, Sybille (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, Andreas/Brodhacker, Sarah/Arnold, Karl-Heinz (2010): Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika: Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2, S. 158–178.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 469–520.
- Bayrhuber, Horst/Finkbeiner, Claudia/Spinner, Kaspar H./Zwergel, Herbert A. (2001): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck: Studienverlag.
- Bayrhuber, Horst (2007): Fachdidaktik. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 230–233.
- Beckmann, Hans-Karl (1994): Fachdidaktik. Bereichsdidaktik. Stufendidaktik. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 674–688.
- Beckmann, Hans-Karl (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, Edith/Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97–121.
- Bennack, Jürgen (1989): Möglichkeiten und Grenzen der Schulpraktika im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. In: Bildung und Erziehung 3, S. 331–346.
- Bennack, Jürgen/Jürgens, Eiko (2002): Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich, S. 143–160.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolle, Rainer/Rotermund, Manfred (Hrsg.) (2009): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bölling, Rainer (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brehmer, Ilse (1980): Lehrerinnen: Zur Geschichte eines Frauenberufes. München: Urban & Schwarzenberg.
- Comenius, Johann Amos (1657/1970): Große Didaktik (hrsg. v. Andreas Flitner). 4. Auflage. Düsseldorf: Küpper.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004): Zum Entwurf der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“. [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004\\_Stellungnahme\\_KMK\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_Stellungnahme_KMK_Lehrerbildung.pdf) (30.09.2011).
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dietrich, Theo (1980): Inhalte und Fächer der Schule. In: Roth, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München: Ehrenwirth, S. 36–44.
- Finkbeiner, Claudia/Schnaitmann, Gerhard W. (2001): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer.
- Flagmeyer, Doris/Rotermund, Manfred (Hrsg.) (2007): Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

- Gehrmann, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, Tina (2007): Lernort Praktikum. In: Gastager, Angela/Hascher, Tina/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Pädagogisches Handeln. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 161–174.
- Haß, Frank (2010): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik Englisch. Berlin: Pro BUSINESS.
- Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Friedrich.
- Heursen, Gerd (1994): Fachdidaktik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Aggression bis Interdisziplinarität. Stuttgart: Rowohlt, S. 588–602.
- Hilligus, Annegret Helen (2003): Strukturdebatte der Lehrerbildung. In: Lemmermöhle, Doris/Jahreis, Dirk (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung (Die deutsche Schule, 7. Beiheft). Weinheim: Juventa, S. 157–179.
- Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.) (2006): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Münster: LIT Verlag.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (2007): Schule – ihre Geschichte und ihre Organisation. In: Apel, Hans-Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–70.
- Keck, Rudolf W./Köhnlein, Walter/Sandfuchs, Uwe (1990a): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 140–142.
- Keck, Rudolf W./Köhnlein, Walter/Sandfuchs, Uwe (1990b): Versuch einer vergleichenden Analyse des fachdidaktischen Selbstverständnisses aus allgemeindidaktischer Sicht. In: Keck, Rudolf W./Köhnlein, Walter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bad Heilbrunn, Klinkhardt: S. 335–351.
- Kemnitz, Heidemarie (2004): Lehrerbildung in der DDR. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–110.
- Keuffer, Josef (2002): Reform der Lehrerbildung durch Professionalisierung, Standards und Kerncurricula. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 97–112.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (10), S. 450–471.
- ders. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- ders. (1970): Der Begriff der Didaktik im engeren Sinne und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: ders. et al. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 55–73.
- ders. (1976): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, S. 77–94.
- ders. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- ders. (1994a): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In: Meyer, Meinert/Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 42–64.
- ders. (1994b): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4., durchges. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard/Maag Merki, Katharina/Hartig, Johannes (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin: BMBF.
- Klingberg, Lothar (1994): Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 65–84.
- Koch-Priewe, Barbara (2000): Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenausbildung. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149–169.

- Köhnlein, Walter (2004): Fachdidaktik. In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 140–143.
- König, Johannes/Peek, Rainer/Blömeke, Sigrid (2010): Erfassung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Gehrmann, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–84.
- Kron, Friedrich W. (2004/2008): Grundwissen Didaktik. 4., akt./5. überarb. Auflage. München: Reinhardt.
- Larcher, Sabina/Oelkers, Jürgen (2004): Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 128–150.
- Maag Merki, Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 492–506.
- Martial, Ingbert von (2002): Einführung in didaktische Modelle. 2., überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.) (1994): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Komplett überarb. Neuausg. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nicklis, Werner S. (1981): Didaktik der Hauptschule. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, S. 37–55.
- Oelkers, Jürgen (2009): "I wanted to be a good teacher ...". Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Peterßen, Wilhelm H. (1980): Didaktik und Curriculum/Lehrplan. In: Roth, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München: Ehrenwirth, S. 658–673.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6., völlig veränd., aktual. u. stark erw. Auflage. München: Oldenbourg.
- Plöger, Wilfried (1994): Zur Entwicklung und zum gegenwärtigen Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Ein Rückblick. In: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 23–41.
- Plöger, Wilfried (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München: Fink.
- Plöger, Wilfried (2009): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 429–447.
- Rotermund, Manfred/Dörr, Günter/Bodensohn, Rainer (Hrsg.) (2008): Bologna verändert die Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Roth, Leo (1980a): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München: Ehrenwirth.
- Roth, Leo (1980b): Erziehungswissenschaft – Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. In: ders. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München: Ehrenwirth, S. 19–36.
- Sandfuchs, Uwe (1990): Anmerkungen zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Keck, Rudolf W./Köhnlein, Walter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 10–21.
- Sandfuchs, Uwe (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14–36.
- Schmitt, Hanno (2007): Vernunft und Menschlichkeit: Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (Hrsg.): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, S. 13–47.
- ders. (1980): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, Bijan (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim: Juventa, S. 49–87.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (30.09.2011).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (30.09.2011).
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 1, S. 1–22.
- Teichler, Ulrich (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 8–24.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Münster, Universität Münster.
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–58.
- Terhart, Ewald (2005): Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung. In: Stadtfeld, Peter/Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 96–114.
- Terhart, Ewald (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus, Annegret/Helen/Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Münster: LIT Verlag, S. 29–42.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Stuttgart: Reclam.
- Thierack, Anke (2003): Neue Ausbildungskonzepte für das Lehramtsstudium in Deutschland. Ausgewählte Beispiele. In: *Die Deutsche Schule* (7), S. 180–195.
- Timmerhaus, Winfried (2001): Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung. Marburg: Tectum.
- Topsch, Wilhelm (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 476–486.
- Twellmann, Walter (Hrsg.) (1981): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Vollmer, Johannes (2007): Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. [http://gfd.physik.rub.de/texte/Zur\\_Situation\\_der\\_Fachdidaktiken-Vollmer.pdf](http://gfd.physik.rub.de/texte/Zur_Situation_der_Fachdidaktiken-Vollmer.pdf) (30.09.2011).
- Westbury, Ian/Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (2000): Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition. London: Erlbaum.
- Weniger, Erich (1930/1960): Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Willmann, Otto (1889/1967): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 7. Auflage. Freiburg: Herder.

Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik

Kampshoff, M.; Wiepcke, C. (Hrsg.)

2012, XIV, 512 S., Hardcover

ISBN: 978-3-531-18222-3