



FRIEDRICH-ALEXANDER  
UNIVERSITÄT  
ERLANGEN-NÜRNBERG

FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-  
WISSENSCHAFTEN

# Das Nürnberger Didaktikmodell

Eine Übersicht

K. Wilbers

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und  
Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

2016-1

Wilbers, K. (2016): Das Nürnberger Didaktikmodell (Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2016-1). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, August 2016

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung  
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers  
ISSN: 1867-2698

Download: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/>

© Karl Wilbers 2016. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung**

Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



**Keine kommerzielle Nutzung**

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



**Keine Bearbeitung**

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Prof. Dr. Karl Wilbers  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung  
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften  
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät  
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg  
[karl.wilbers@fau.de](mailto:karl.wilbers@fau.de) | [www.wirtschaftspaedagogik.de](http://www.wirtschaftspaedagogik.de)

# Das Nürnberger Didaktikmodell

## Zusammenfassung

Im Text werden typische Merkmale didaktischer Situationen erörtert, und zwar Zielgerichtetheit und Komplexität. Didaktische Situationen können nicht ‚vollständig kontrolliert‘ bzw. ‚vollständig beherrscht‘ werden, brauchen aber eine Zielsetzung. Didaktische Modelle bilden didaktische Situationen ab. Das in diesem Lehrbuch verwendete Modell steht in der Tradition einer bestimmten Denkgemeinschaft, der Berliner Schule der Didaktik. Das Nürnberger Modell ist durch drei Strukturelemente (Absicht & Thema, Methode und Bedingungen) sowie fünf Prozesselemente (Idee entwickeln, Makrodidaktisch planen, Mikrodidaktisch planen, Umsetzen, Evaluieren & Revidieren) gekennzeichnet. Dieser Text gibt nur einen Überblick. Das gesamte Modell wird in dem Buch „Wirtschaftsunterricht gestalten“ mit begleitender Toolbox vertieft. Dieses ist frei im Internet unter [www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de](http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de) verfügbar.

## Schlüsselworte

Didaktik, Didaktische Modelle, Didaktische Situation, Lehren, Lernen, Modelle, Nürnberger Modell, Unterrichtsplanung



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Das Kerngeschäft: Didaktische Situationen gestalten .....</b>	<b>7</b>
1.1	Merkmale didaktischer Situationen .....	7
1.2	Lehren und Lernen in didaktischen Situationen.....	9
<b>2</b>	<b>Didaktische Modelle bilden didaktische Situationen ab .....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>Das hier zugrunde gelegte didaktische Modell: Das Nürnberger Modell .....</b>	<b>13</b>
3.1	Die Tradition des Modells: Die Berliner Didaktik.....	13
3.2	Die Strukturelemente des Modells: Absicht & Thema, Methode und Bedingungen.....	14
3.3	Die Schritte des Modells: Von der ersten Idee bis zur Evaluation und Revision .....	16
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>19</b>



# 1 Das Kerngeschäft: Didaktische Situationen gestalten

## 1.1 Merkmale didaktischer Situationen

Didaktische Situationen haben zwei Merkmale, die didaktische Situationen erst zu solchen machen: Komplexität und Zielgerichtetheit. Komplexität meint in der Sprache von Winnefeld (1971) „eine ungeheuerere ... Vielfalt mannigfaltig verflochtener und ineinander übergreifender, sich gegenseitig bedingender Faktoren“ (S. 34). Bestimmte Faktoren wirken in die Situation hinein, d. h. beeinflussen das Geschehen in der didaktischen Situation. Diese Faktoren sind in dieser Form geschichtlich einmalig. Viele Größen, die für das Geschehen in der didaktischen Situation von entscheidender Bedeutung sind, können nicht sicher diagnostiziert werden.

Das zweite Merkmal didaktischer Situationen ist die Zielgerichtetheit. „In jeder pädagogischen Situation liegt eine besondere Zielgerichtetheit vor, die es erlaubt, eine solche Situation gerade als pädagogische zu bezeichnen“ (Winnefeld, 1971, S. 32). Didaktische Situationen werden aus dem privaten und beruflichen Alltag von Schülerinnen und Schülern in die Schule ausgelagert, damit in der Schule ein bestimmter Auftrag verfolgt werden kann.

Die Gleichzeitigkeit der beiden Merkmale, der Komplexität und der Zielgerichtetheit, führt zu den Grundproblemen didaktischen Handelns: Einerseits ist die Komplexität für die Lehrkraft nicht zu ‚beherrschen‘. Die Situation entzieht sich der vollständigen Planbarkeit, der sicheren Prognose oder der völlig exakten Erklärungen. Andererseits muss die Lehrkraft bestimmte Zielsetzungen verfolgen. Ohne solche Zielsetzungen wäre nämlich das Auslagern dieser Situation aus dem privaten oder beruflichen Alltag letztlich nicht zu rechtfertigen.

Aus den beiden angeführten Merkmalen der Komplexität und der Zielgerichtetheit lassen sich weitere Merkmale didaktischer Situationen ableiten.

- Mangelnde Stabilität (Labilität): Pädagogische Situationen sind labil bzw. instabil. Damit meint Winnefeld (1971), „dass Veränderungen in einem Teile des Geschehens sofort auch Änderungen des ganzen Feldcharakters nach sich ziehen“ (S. 30).

- Einmaligkeit (Singularität): Eine didaktische Situation ist etwas Einmaliges, etwas Einzigartiges. Keine Situation kommt in genau dieser Weise wieder. „Bisher trat heraus, dass pädagogische Felder von einer Fülle von Faktoren geformt werden. Zudem fanden wir eine gewisse Abhängigkeit pädagogischen Geschehens von historisch gegebenen Systemen. Angesichts dieser Tatsachen ist die Wahrscheinlichkeit gering, in pädagogischen Feldern die gleiche Faktorenkombination wiederholt aufzufinden. Pädagogische Vorgänge scheinen offenbar Einmaligkeiten darzustellen“ (Winnfeld, 1971, S. 37).
- Zerstörbarkeit: Winnfeld (1971, S. 30) betont die Gefahr, eine didaktische Situation in ihrem spezifischen Charakter zu zerstören, wenn sich die Wissenschaft dieser Situation forschend nähert. Schon die Anwesenheit von Forschenden oder seines neuzeitlichen Equipments, wie einer Videokamera, kann Rückwirkungen auf die didaktische Situation haben. Diese Rückwirkung der Aktivitäten der Forschenden auf die didaktische Situation gibt es auch in anderen Bereichen. Wenn beispielsweise die Temperatur einer Badewanne durch ein Thermometer gemessen wird, verändert sich die Temperatur der Badewanne durch das Einführen des Thermometers geringfügig. Für den Alltag ist diese Rückwirkung unerheblich, in anderen Bereichen sind solche Rückwirkungen jedoch wichtig.<sup>1</sup>
- Ungewissheit bzw. mangelnde Vorhersagbarkeit: Die Komplexität der Situation führt dazu, dass didaktische Situationen nicht vorhersehbar bzw. voraussagbar sind. Unter Umständen können nur kleine Änderungen in den Anfangsparametern der Situation zu völlig anderen Verläufen führen.<sup>2</sup>
- Technologiedefizit:<sup>3</sup> Die Komplexität der Situation verhindert, dass einfach gesagt werden kann, nach welchen Regeln oder Gesetzmäßigkeiten didaktische Situationen ablaufen. Eine Wissenschaft, die allgemeines Wissen für die Lösung praktischer Probleme entwickeln, überprüfen und im Folgeschritt für die Praxis bereitstellen will, steht damit vor Problemen.<sup>4</sup> Was hier für Forschende gilt, gilt in gleicher Weise auch für Lehrkräfte, Betreuende in schulpraktischen Studien oder Seminarlehrkräfte: Rezepte können der

---

<sup>1</sup> Die Quantenphysik kennt beispielsweise die Unschärferelation von Heisenberg.

<sup>2</sup> Die Chaostheorie kennt Systeme, die zwar durch klare Bewegungsgleichungen beschrieben werden, sich jedoch trotzdem bei infinitesimal geringen Änderungen der Anfangsbedingungen anscheinend erratisch verhalten. Vgl. Loistl und Betz (1994).

<sup>3</sup> „Technologiedefizit“ wurde dem Aufsatz eines grundlegenden Artikels von Luhmann und Schorr (1999) entnommen.

<sup>4</sup> Schön (1983) spricht in diesem Zusammenhang von „technischer Rationalität“.



Komplexität der Situation nicht gerecht werden, auch wenn das Bedürfnis von Anfängerinnen und Anfänger danach groß, ja riesig ist.

Situationen sind subjektive Größen: Sie werden von einer Person, d. h. einem Subjekt, abgegrenzt bzw. definiert. „Situationen modellieren die Gesamtheit der äußeren und inneren Determinanten für einen bestimmten Orientierungs- oder Handlungszusammenhang, soweit diese subjektiv zugänglich und relevant sind“ (Tramm, 1996, S. 205). Erfahrene Personen definieren Situationen häufig anders als Personen, die in ihrer Auseinandersetzung am Anfang stehen. Ein wichtiges Instrument um Situationen zu beschreiben und über diese zu sprechen, sind Begriffe bzw. Wörter. Je ausdifferenzierter die Sprache ist, desto einfacher können Unterschiede gedacht und besprochen werden.

#### Beliebte Rezepte

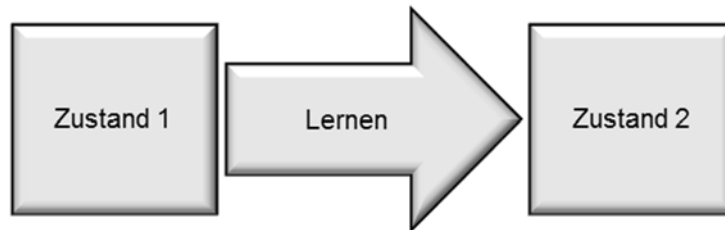
- Die Zügel am Anfang straff halten, damit man sie später lockern kann.
- Wenn die Klasse unruhig ist, leiser reden oder ganz schweigen!
- Nicht zur Tafel, zu den Schülern sprechen!
- Schülerfragen an den Lehrer nicht selbst beantworten, sondern Gegenfragen stellen und an andere Schüler zurückgeben!
- Keine Stunde ohne Methodenwechsel!
- Lass Dir vor Beginn des Unterrichts vom Klassenlehrer den schlimmsten Störer nennen und ‚verkleinere‘ ihn in der ersten Stunde!
- Erst die Arbeitsblätter erläutern, dann die Arbeitsblätter an die Schüler verteilen.

Übersicht 1: Beliebte Rezepte (Meyer, 2009, S. 22)

## 1.2 Lehren und Lernen in didaktischen Situationen

Als Merkmal didaktischer Situationen wurde die Zielgerichtetheit herausgestellt: Ohne entsprechende Zielsetzung ist eine Situation keine didaktische. Allgemein gesprochen zielen didaktische Situationen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Lernen ist ein dynamischer Vorgang, d. h. er führt von einem Zustand (Zustand 1) zu einem weiteren Zustand (Zustand 2).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> So zu finden bei Jongebloed und Twardy (1983) und zu lesen im Zusammenhang mit Jongebloed (1984).



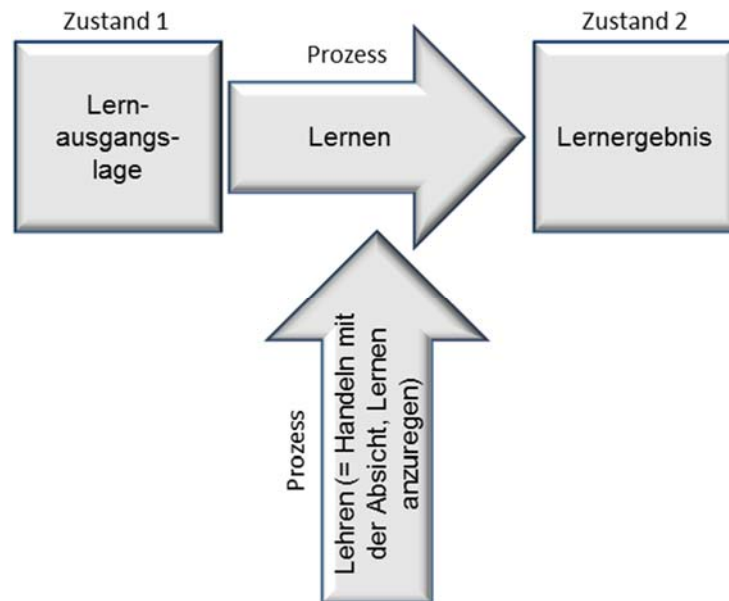
Übersicht 2: Lernen als Zustandsänderung

Auf dieses Lernen, die Zustandsänderung der Lerner, zielen die Bemühungen der Lehrkraft: das Lehren. „Lehren ist Lernenmachen“ lautet ein frühes Verständnis von Lehren. Wenn Lehren Lernenmachen ist, braucht die Lehrkraft nur noch den Anfangszustand zu kennen sowie die Gesetzmäßigkeiten, nach denen die Lehrkraft Lernen bewirkt und führt so die Lernenden von einem Anfangszustand zu einem gewünschten Endzustand.

Die Vorstellung, Lehren wäre Lernenmachen, ist jedoch höchst problematisch: „Als ob nämlich Lehren *immer* Lernen macht, also nie erfolglos sein kann, als ob *allein* Lehren das Lernen macht, also nichts anderes zu Lernen führen könnte, und als ob Lehren das Lernen *macht*, also in einem mechanischen Sinne Lernen erzeugt“ (Terhart, 1989, S. 49). Nach dem Erfolgsbegriff des Lehrens wird nur dann von Lehren gesprochen, wenn auch gelernt worden ist. Bleibt der Lehr- bzw. Lernerfolg aus, liegt auch kein Lehren vor. Demgegenüber steht der Absichtsbegriff des Lehrens: Lehren liegt dann vor, wenn die Absicht besteht, Lernen anzuregen bzw. Situationen so zu gestalten, dass Lernen ermöglicht wird. Lernen ist in diesem Verständnis nicht mechanistisch festgelegt und auch nicht ausschließlich durch das Lehren bedingt (Terhart, 1989, S. 49).

#### Definition 1: Lehren

Lehren ist ein Handeln, das die Absicht verfolgt, ein Lernen anzuregen, wobei ein Lernen auch ohne Lehren möglich ist und das Lehren nicht immer Lernen anregt. Synonym: Lehrhandeln.



Übersicht 3: Verhältnis von Lehren und Lernen

Lernen führt von einer Lernausgangslage, einem ersten Zustand, zum Lernergebnis, einem zweiten Zustand. Lehren versucht diesen Prozess anzuregen.

#### Definition 2: Lernen

Lernen ist ein Prozess, der von einem Zustand, der Lernausgangslage, zu einem weiteren Zustand, dem Lernergebnis, führt. Lernen kann durch Lehren angeregt werden, muss es aber nicht. Synonym: Lernhandeln.

Das Lernen im hier verstandenen Sinne kann mit Tramm (1996, S. 216) auch als „Lernhandeln“ und das Lehren auch als „Lehrhandeln“ bezeichnet werden. Die Wechselwirkung von Lernhandeln und Lehrhandeln kann als „Lehr-Lern-Prozess“ bezeichnet werden.

#### Definition 3: Didaktische Situation

Eine didaktische Situation ist eine Situation, die sich durch Komplexität und Zielgerichtetheit auszeichnet, wobei das Ziel darin besteht, Lernen durch ein Lehren anzuregen. Synonym: Lernumgebung, Lernarrangement.

Um zu betonen, dass das Lernen nicht allein von der Lehrkraft abhängig ist, wird heute auch statt des hier verwendeten Begriffes der didaktischen Situation der Begriff der *Lernumgebung* verwendet.<sup>6</sup> Lernen ist in diesem Verständnis nicht nur abhängig von der Lehrkraft, sondern

<sup>6</sup> So beispielsweise bei Reinmann und Mandl (2006).

abhängig von einer ganzen Umwelt, einer Fülle von Umweltfaktoren. Die Lehrkraft ist in diesem Verständnis nicht mehr und auch nicht weniger als *ein* Faktor in der Umwelt des Lernalters unter vielen. Die Lehrkraft versucht diese Faktoren lernförderlich zu *arrangieren*. In diesem Sinne wird statt von „didaktischen Situationen“ auch von „Lernarrangements“ gesprochen. Lehren ist in diesem Verständnis ein Gestalten von Lernumgebungen bzw. von Lernarrangements.

## 2 Didaktische Modelle bilden didaktische Situationen ab

Didaktische Modelle bilden didaktische Situationen ab.<sup>7</sup> Modelle zeichnen sich allgemein nach Stachowiak (1973) durch das Abbildungsmerkmal, das Verkürzungsmerkmal sowie ein pragmatisches Merkmal aus.

- Abbildung: „Modelle sind stets Modelle von etwas, nämlich Abbildungen, Repräsentationen natürlicher oder künstlicher Originale, die selbst wieder Modelle sein können“ (Stachowiak, 1973, S. 131). Modelle dürfen also nicht mit ihren Urbildern verwechselt werden.
- Verkürzung: „Modelle erfassen im Allgemeinen nicht alle Attribute des durch sie repräsentierten Originals, sondern nur solche, die den jeweiligen Modellschaffern und/oder Modellbenutzern relevant erscheinen“ (Stachowiak, 1973, S. 132). Um die Komplexität der didaktischen Situation zu reduzieren, werden Merkmale der didaktischen Situation weggelassen. Andere Merkmale werden damit hervorgehoben. Dass also ein Modell etwas weglässt, kann nie ein Kritikpunkt an einem Modell sein. Das ist genau die Funktion. Gleichwohl kann darüber gestritten werden, ob ein Modell die richtigen Aspekte hervorhebt und die falschen Aspekte vernachlässigt.

---

<sup>7</sup> Eine ausführlichere Analyse der modelltheoretischen Diskussion in der Didaktik liefern Plöger (1999, 26 ff.) sowie Anhalt (2012, 161 ff.). In den 1960er und 1970er Jahren war der Modellbegriff in der Didaktik ausgesprochen populär. Anhalt spricht gar von einer „Epoche der Modelltheorie in der Didaktik“ (2012, S. 161). „Modelltheorien der Didaktik versprachen den Lehrenden einen Schlüssel, mit dem der Unterricht »aufgeschlossen« werden könne“ (Anhalt, 2012, S. 165). Allerdings wurden, so Anhalt (2012), die „Vor- und Nachteile bzw. die Möglichkeiten und Grenzen einer modelltheoretischen Beschreibung und Erziehung kaum systematisch bestimmt“ (S. 167).

- Pragmatik: „Modelle sind ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet. Sie erfüllen ihre Ersetzungsfunktion a) für bestimmte - erkennende und/oder handelnde, modellbenutzende - Subjekte, b) innerhalb bestimmter Zeitintervalle und c) unter Einschränkung auf bestimmte gedankliche oder tatsächliche Operationen“ (Stachowiak, 1973, 132 f.).

### 3 Das hier zugrunde gelegte didaktische Modell: Das Nürnberger Modell

Das Nürnberger Modell kombiniert eine Vorstellung zur *Struktur* der Planung mit einer Vorstellung zum *Prozess* der Unterrichtsplanung. Die Konstruktion wird an anderer Stelle erläutert (Wilbers, 2013).

#### 3.1 Die Tradition des Modells: Die Berliner Didaktik

Bezüglich der Struktur orientiert sich das Nürnberger Modell an der sogenannten Berliner Didaktik. Dieses Modell wurde von dem Didaktiker Paul Heimann (1901-1967) sowie seinen Assistenten Gunter Otto (1927-1999) und Wolfgang Schulz (1929-1993) an der damaligen pädagogischen Hochschule in Berlin entwickelt. Hintergrund der Entwicklung dieses Modells war die Einführung des sogenannten Didaktikums, einer spezifischen Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften (Heimann, 1976a, S. 142). In seinem 1962 erstmals erschienenen und auch heute noch höchst lesenswerten Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre“ (Heimann, 1976a) begreift Heimann didaktische Situationen als „sehr dynamische Interaktionsprozesse von strenger gegenseitiger Bezogenheit, betonter Singularität und Augenblicksgebundenheit ..., die trotzdem einer bestimmaren Strukturgesetzlichkeit gehorchen“ (S. 149). Heimann erläutert dies in einem Vortrag gegenüber Lehrkräften.

#### **Zitat: Paul Heimann (1901 – 1967) zur zeitlosen Struktur von Unterricht**

Sie wissen, kein Unterricht gleicht dem anderen. Sie steigen nicht zweimal in denselben Fluss. Der heutige Unterricht ist ein anderer als der gestrige, der vor einem Jahrzehnt war ein anderer wie der heutige, der in Russland ein anderer als in Amerika, und für den Unterricht in verschiedenen Schulbezirken gilt es sicherlich auch. Es gibt niemals denselben Unterricht, aber es gibt dennoch eine gewisse Gleichartigkeit in Hinsicht auf seine zeitlose, formale Struktur. ... Im Unterricht geht stets folgendes vor: a) Da ist jemand, der hat eine ganz bestimmte Absicht. b) In dieser Absicht bringt er irgendeinen Gegenstand in den c) Horizont einer bestimmten Menschengruppe. d) Er tut das in einer ganz bestimmten Weise, e) unter Verwendung bestimmter Hilfsmittel, wir nennen sie Medien, f) und er tut dies auch in einer ganz bestimmten Situation.

Quelle: Heimann (1976b, S. 105)

Mit a) bis f) führt Heimann sechs Bereiche ein, die grundlegend für die sogenannte Strukturanalyse des Unterrichts sind.

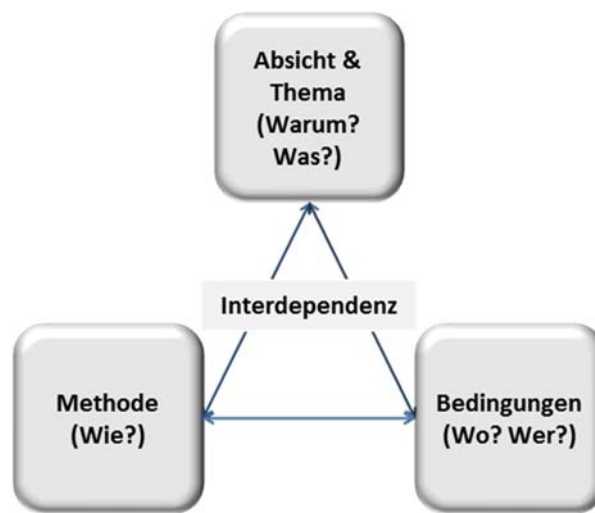
### 3.2 Die Strukturelemente des Modells: Absicht & Thema, Methode und Bedingungen

Diese Bereiche werden hier zusammengefasst. Anknüpfend an diese Vorstellung werden für den hier verfolgten Ansatz drei verschiedene Elemente der didaktischen Struktur unterschieden.

- **Absicht und Thema (Warum? Was?):** Die Intentionen oder Absichten des Unterrichts geben dem Unterricht eine bewusste Ausrichtung. Intentionen sind „Zwecksetzung und Sinnggebung unterrichtlicher Akte“ (Heimann, 1976a, S. 154). Intentionen sind eine Antwort auf die Frage nach dem Warum des Unterrichts. Eine Intention ist beispielsweise die Absicht einer Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung der beruflichen Situation als Industriekaufleute zu befähigen oder Mechatronikerinnen und Mechatroniker in die Grundlagen der Elektrotechnik einzuführen. Die Themen und Inhalte beschreiben den Gegenstand, der von der Lehrkraft in den Unterricht eingebracht wird. Es ist die „Inhaltlichkeit ... aller Unterrichtsverläufe“ (Heimann, 1976a, S. 153). Das Thema ist eine Antwort auf die Frage nach dem Was des Unterrichts. Ein Thema des Unterrichts ist zum Beispiel „Die Vollmachten im Handelsrecht“ oder „Reihenschaltung von Widerständen“. Die Auseinandersetzung um diesen Bereich werde ich auch als „*curriculare Analyse*“ bezeichnen.
- **Methoden (Wie?):** Methoden sind bei Heimann die „Verfahrensweisen“ (Heimann, 1976a, S. 153) des Unterrichts. Die Methoden sind eine Antwort auf die Frage nach dem Wie des Unterrichts. Die Methoden umfassen im Nürnberger Prozessmodell – im Gegensatz zur Berliner Didaktik – auch die Medien und die sogenannten Assessmentmethoden. D. h. Methoden sind im Nürnberger Prozessmodell die Unterrichtsmethoden, etwa das Lehrgespräch, die Medien, zum Beispiel die Tafel, und die Assessmentmethoden, beispielsweise ein Multiple-Choice-Test. Die Auseinandersetzung um diesen Bereich werde ich mit „*methodische Analyse*“ ansprechen.
- **Bedingungen (Wo? Wer?):** Die Bedingungen werden im hier verfolgten Verständnis, weit über Heimanns Elemente in der Strukturanalyse hinausgehend, sehr umfassend verstanden. Sie umschließen, wie später erläutert wird, gesellschaftliche Bedingungen

bis hin zu Bedingungen, die einzelne Lernende oder die Lehrkraft selbst ‚mit‘ in den Unterricht bringen. Diesen Bereich werde ich auch „*Bedingungsanalyse*“ nennen.

Jede Unterrichtsplanung ist in diesem Verständnis die schriftliche oder auch nicht schriftliche Antwort auf die Frage nach dem Warum, dem Was, dem Wie und dem Wo und dem Wer des Unterrichts.



Übersicht 4: Die drei didaktischen Strukturelemente im Nürnberger Prozessmodell

Für diese Fragen bzw. die Elemente gilt – so Heimann – „die durchgehende Interdependenz der unterrichtsstrukturellen Momente“ (Heimann, 1976a, S. 157). „Interdependent“ meint, dass zwei Dinge gegenseitig abhängig, d. h. dependent, sind. Die didaktischen Elemente stehen – so die grundlegende Annahme – in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis.

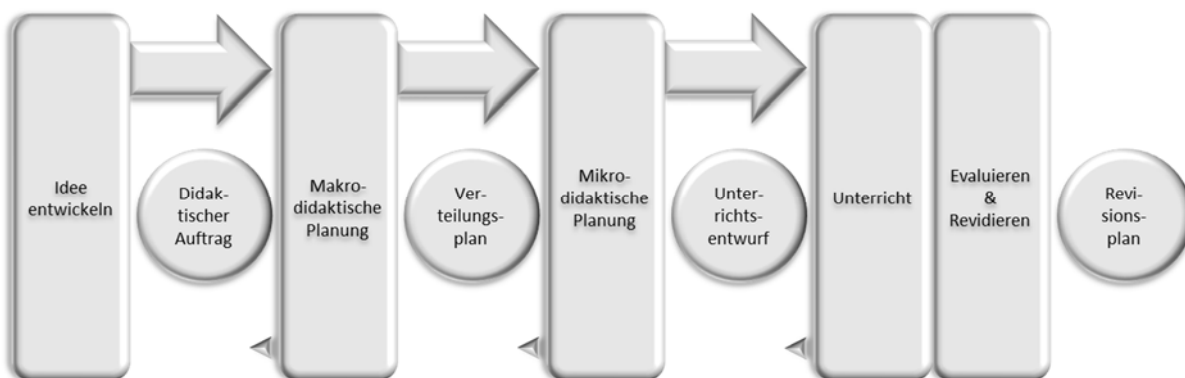
**Zitat: Paul Heimann (1901 – 1967) zum Interdependenzzusammenhang**

Ich muss Ihnen sagen, Sie können die »Wie-Frage« nie entscheiden, wenn Sie nicht reflektiert haben über die anderen Fragen. Klarer gesagt: Sie können die Frage des »Wie« nur entscheiden im Zusammenhang mit der Erörterung aller anderen Grundfragen! Und hier wird Ihnen eine Grundgesetzlichkeit des Unterrichts klar: diese von mir herausgehobenen, exponierten ... Fragekategorien sind niemals isoliert voneinander zu betrachten! Es ist schon eine didaktische Unnatürlichkeit, dass ich sie hier zum Zwecke der erkenntnismäßigen Betrachtung auseinandergenommen habe. Das würde Sie dazu verleiten, einmal gesondert für sich die Frage der Intention zu entscheiden. Das können Sie nicht! Sie können auch nicht die Frage des Mediums entscheiden. Diese Faktoren sind streng interdependent! Das heißt: die einen hängen von den andern ab. Setzen Sie einen Faktor, so setzen Sie gleich eine Grundbedingung, eine *Conditio* für den anderen Faktor.

Quelle: Heimann (1976b, 116 f.)

### 3.3 Die Schritte des Modells: Von der ersten Idee bis zur Evaluation und Revision

Aufgrund der Interdependenz bzw. aufgrund der Komplexität der didaktischen Situation scheidet eine *parallele* Beantwortung der erwähnten Fragen bis ins Kleinste aus. Ein Lösungsversuch, der Komplexität didaktischer Situationen gerecht zu werden, besteht darin, die Planung in verschiedene Schritte zu zerlegen. Dieser Planung folgt dann die eigentliche Umsetzung des Unterrichts und anschließend die Evaluation und Revision.



Übersicht 5: Die Schritte im Nürnberger Modell und die damit verbundenen Dokumente

Diese Schritte unterlegen das Nürnberger Modell mit einem Ablauf.

Der erste Schritt des Modells ist der Schritt „Grundidee entwickeln“. Dieser Schritt dient als sehr grobkörniger Startpunkt für allererste Vorstellungen über die Absichten und die Inhalte, die Methoden und die Bedingungen des Unterrichts.

Der analytisch nächste Schritt lautet „Makrodidaktisch planen“. In der makrodidaktischen Planung werden auf Basis der ersten Grundidee die Absichten & Inhalte sowie die Methoden und die Bedingungen parallel, d. h. unter Berücksichtigung des Interdependenzzusammenhangs, für ein ganzes Schuljahr oder zumindest einen längeren Zeitraum geplant. Eine größere Anzahl von verbundenen Unterrichtseinheiten stellt eine Unterrichtsreihe dar. Daher wird die makrodidaktische Planung, die nicht das ganze Schuljahr, sondern eine Unterrichtsreihe erfasst, auch „Reihenplanung“ genannt. Wird hingegen ein ganzes Schuljahr geplant, wird auch von „didaktischer Jahresplanung“ gesprochen. Dabei wird zum Beispiel festgelegt, in welchem Monat welches Thema unterrichtet wird.

Der makrodidaktischen Planung schließt sich als nächster Schritt „Mikrodidaktisch planen“ die mikrodidaktische Planung an, die sogenannte Feinplanung. In der mikrodidaktischen Planung



werden auf der Grundlage der makrodidaktischen Planung die Inhalte, Methoden und Bedingungen parallel geplant, d. h. unter Berücksichtigung des Interdependenzzusammenhangs. In der mikrodidaktischen Planung wird aus der Verteilungsplanung eine Unterrichtseinheit herausgegriffen. Eine Unterrichtseinheit besteht aus einer oder mehreren Unterrichtsstunden, also Einheiten à 45 Minuten. Pläne für einzelne Unterrichtseinheiten, d. h. eine oder mehrere Unterrichtsstunden, werden entworfen. Es wird beispielsweise überlegt, wie ein Arbeitsblatt für die Schülerinnen und Schüler auszusehen hat. Die Ergebnisse dieser Planung werden, vor allem bei Anfängerinnen und Anfängern, in Form eines Unterrichtsentwurfs festgehalten.

Der nächste Schritt im Modell ist „Umsetzen“: Auf Basis der Feinplanung wird der Unterricht durchgeführt. Angesichts der erwähnten Komplexität kann es dabei nicht darauf ankommen, die Feinplanung abzuarbeiten. Vielmehr ist Flexibilität in der Durchführung gefragt.

Der letzte Schritt ist „Evaluieren und Revidieren“. Nach dem Unterricht ist zu erwägen, ob die Ziele und Themen erreicht wurden, sich die Methoden als sinnvoll erwiesen haben, ob die Bedingungen richtig eingeschätzt wurden und fortentwickelt werden müssen. Die Lehrkraft verbessert auf diese Weise ihren Unterricht allein oder in einem Team („Unterrichtsverbesserung“), geht die Verbesserung der Bedingungen auf der Schulebene an („Schulentwicklung“) oder nimmt gar die Veränderungen der politisch gesetzten Rahmenbedingungen auf der schulübergreifenden Ebene in Angriff („Systementwicklung“).

Das hier zugrunde gelegte Planungsmodell kombiniert die Strukturelemente (Intention & Inhalt, Methoden, Bedingungen) mit den didaktischen Schritten (Grundidee entwickeln, Makrodidaktisch planen, Mikrodidaktisch planen, Umsetzen sowie Evaluieren und Revidieren).



# Literaturverzeichnis

- Anhalt, E. (2012). Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft - Modelltheorie - Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimann, P. (1976a). Didaktik als Theorie und Lehre. Zuerst 1962. In P. Heimann (Hrsg.), Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas (S. 143–167). Stuttgart: Klett.
- Heimann, P. (1976b). Didaktische Grundbegriffe. Vortrag vom 7.12.1961. In P. Heimann (Hrsg.), Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas (S. 103–121). Stuttgart: Klett.
- Jongebloed, H.-C. & Twardy, M. (1983). Lernzielformulierung und -präzisierung. In M. Twardy (Hrsg.), Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (S. 255–349). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- Jongebloed, H.-C. (1984). Fachdidaktik und Entscheidung. Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Problematik. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- Loistl, O. & Betz, I. (1994). Chaostheorie. Zur Theorie nichtlinearer dynamischer Systeme (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1999). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (2. Aufl., S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2009). Was ist guter Unterricht? (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Plöger, W. (1999). Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München: Fink.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. Aufl., S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Stachowiak, H. (1973). Allgemeine Modelltheorie. Wien, New York: Springer.
- Terhart, E. (1989). Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München: Juventa.
- Tramm, T. (1996). Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Göttingen: Universität Göttingen (Habilitationsschrift).

- Wilbers, K. (2013). Integrationspotentiale und -notwendigkeiten struktur- und prozessorientierter Modellierungen in der Wirtschaftsdidaktik. Eine Erörterung am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells des Lehrwerks „Wirtschaftsunterricht gestalten“. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online)* (24), 1–16.
- Winnefeld, F. (1971). Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. Zuerst 1957 (5. Aufl.). München & Basel: Beltz.