

Zu allem fähig?

Oder: Alles muss laufen, aber nichts geht mehr

Zusammenfassung: Der Beitrag nimmt den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu Lehren und Lernen zum Anlass, auf Problemlagen des situativen Unterrichts hinzuweisen. Dabei wird deutlich, dass der Differenz zwischen inhaltsneutralen Gestaltungsformen des Unterrichts, in denen die Lernperson eher beschäftigt wird und einem Lernen auf Basis fachlicher Vermittlung der Inhalte zu wenig Bedeutung geschenkt wird. Unterrichtliche Erfahrung und Reflexion der Analyse laufen dadurch Gefahr, Unterricht als reines interaktionales Geschehen zu interpretieren, bei dem die Sache, die gelehrt und gelernt werden soll, mehr und mehr aus dem Blick gerät.

Schlüsselwörter: Unterrichtsforschung, Didaktik, Lehren, Lernen, Verstehen im und des Unterrichts

Einleitung

In den letzten Jahren mehren sich nicht nur für Unterrichtswissenschaftler/-innen erfreulicherweise die Publikationen zur Unterrichtswissenschaft und Didaktik (exempl. ausgewählt: Stadtfeld, Dieckmann 2005; Gruschka 2002, 2011a und b, 2013, 2014; Terhart 2009; Proske, Meseth, Radtke 2011; Reh, De Boer 2012). Nach Jahren der zum Abschluss gekommenen klassisch gewordenen Modelle der Didaktik (Blankertz 1974, Gudjons, Winkel (Hg.) 1999; Peterßen⁵1996), die zumeist, wenn überhaupt, heute nur mehr als Prüfungsstoff für angehende Lehrpersonen fungieren, gibt es nun eine neuerliche spannende wissenschaftliche Didaktikforschung. Dabei kann festgehalten werden, dass die damalige Arbeit an Begründungszusammenhängen von Erziehung, Unterricht und Didaktik ein beachtliches Problemniveau erreichen konnte. Man muss aber auch feststellen, dass im Laufe der Zeit Bruchstücke dieser Modelle zumeist in neueren konstruktivistischen, lehr-lerntheoretischen und neoreformpädagogischen didaktischen Ansätzen wieder auftauchten, ohne damit die ursprünglich in ihnen verhandelten Implikationszusammenhänge mitzuführen (vgl. Schopf 2010).

Heute ist die Wissenschaftslage der Didaktik zwar ebenso kontrovers, unüberschaubar und vielfältig, neu scheint zu sein, dass im Gegensatz zu den Klassikern nun der situative und tatsächliche Unterricht forschungslogisch, d.h. sowohl bildungstheoretisch als auch psychologisch (Lehr-Lernforschung) in den Blick rückt (vgl. Terhart 2009, 30-42). Die neue Praxisorientierung ist dem Umstand geschuldet, dass einerseits in der Ausbildung gelernte Theorien kaum auf die Praxis durchschlagen, d.h. Lehrpersonen sich in ihrem Unterricht immer weniger nach den von ihnen gelernten und abgeprüften Theorien richten, und andererseits dem Umstand, dass das, woran sich

viele Lehrpersonen in ihrem Unterricht richten, so die Forschungsergebnisse, nicht einmal mehr in Rufweite wissenschaftlicher didaktischer Theorie zu stehen scheint. Zumeist sind Schulbuch- und Ratgeberliteratur, sowie Materialiensammlungen aus dem Internet die maßgeblichen Quellen des didaktischen Inputs von Lehrpersonen. Für die wissenschaftliche Planung und Reflexion des Unterrichts benötigt man aber mehr als das. Einerseits ein festes Fundament (normative Basis) und andererseits auch die Kompetenz, diese diversen und konträren Richtungen zu überschauen. Mit Überschauen allein ist es aber auch noch nicht getan. Professionstheoretisch müsste es auch zu einer Wechselwirkung zwischen Forschungsergebnissen und tatsächlicher Praxis kommen. Dies wäre einer der vordringlichsten Aufgaben von Aus- und Weiterbildung.

Überblick

Ein kurzer kursorischer Überblick zentraler gegensätzlicher didaktischer Wissenschaftspositionen: Bildungstheoretisch knüpft man weiterhin an der Sache an, die die Lernperson lernen soll (vgl. Koch 2008, 66ff, und Koch 2009, 63ff.). Das heißt, dass das Was des Unterrichts immer das Wie bestimmt. Mit anderen Worten: Der Gegenstand, der gelernt werden soll, gibt die fachliche Methode vor. Lernen ist dabei die systematische sachlich-methodische Weltaneignung, die durch das didaktische Handeln der Lehrperson angestoßen werden kann. šFächerübergreifender Unterrichtö ist aus dieser Sicht nur möglich, wenn in diesem die jeweiligen Fächer methodisch noch verortet werden können und dieser als zeitliches Hintereinander (fächeraddierender Unterricht) der jeweiligen Inhalte organisiert wird (vgl. Ladenthin 2005).

Auf der anderen Seite begegnen einem in der psychologischen Lehr-Lernforschung Konzepte, in denen es zu einer Entkoppelung von Sache und Methode kommt (vgl. Helmke 2003). In diesen Ansätzen dominiert das Wie das Was des Lernens. In diesen Theorien ist das Erreichen überfachlicher Kompetenzen intendiert, in denen das fachliche Lernen zugunsten persönlichkeitsorientierter Bereitschaften ins Hintertreffen gerät. In erster Linie geht es darum, besondere Wirkmechanismen des Lehr-Lernprozesses so zu isolieren und zu operationalisieren, dass die so entstehende Ursache- Wirkungs-Relation zwischen Input (Lehre) und Output (gemessenes Lernergebnis) gesteuert werden können soll. Derartige Vorstellungen konzentrieren sich, einfach gesagt, mehr auf konkrete Lernmethoden, Techniken und Testaufgaben, als auf die immanente Fach-Systematik der zu lernenden Inhalte und sind demgemäß auch passfähig zur gängigen Kompetenz- und Standardisierungspraxis von PISA bis hin zu den Bildungs-Standards (vgl. Gruschka 2014, 44ff). Die Outputorientierung verzichtet daher gänzlich auf einen (ausgewiesenen) Bildungsbegriff. Sie macht die Lernperson, aus pädagogischer Sicht, zu einer Art štrivialen Maschineö(Luhmann), die

das ihr zur Aufgabe gestellte Pensum selbsttätig, d.h. positiv und stets evaluierbar zu erledigen habe.

Während bildungstheoretische Ansätze sich daher strikt gegen Wirkungsversprechen von Lehre auf Lernen aussprechen (vgl. Gruschka 2014, 32) ist die psychologische Lehr-Lernforschung diesbezüglich weniger zurückhaltend, weil sie den für ihre Zwecke völlig unbrauchbaren Bildungsbegriff durch den Kompetenzbegriff schlichtweg zu ersetzen versucht (vgl. Pongratz 2010, 97f). Wie sich zeigen lässt, können die konstitutiven Fragen und Probleme des Lehrens und Lernens damit nicht nur nicht gelöst werden, die Unnachgiebigkeit und unbestimmbare Bestimmtheit des Bildungsbegriffs (vgl. ebd. 107) wirken sogar noch als Verstärker. Dies zeigt sich beispielsweise in Kompetenzbeschreibungen, die so formuliert werden müssen, als ob mit ihrer bloßen Nennung bereits Lernerfolge garantiert wären. Von vielen Lehrpersonen aller Schularten bis hin zur Hochschule wird diese Täuschung über die pädagogische Differenz (Prange) kaum mehr durchschaut. Die Unübersichtlichkeit und Inkommensurabilität der einander widerstreitenden Wissenschaftspositionen führt, so die These dieses Textes, zu einem Unterricht ohne Didaktik und zu einer Didaktik ohne Unterricht (vgl. Schopf 2010) und zwangsläufig zu einer Reflexion über Unterricht ohne pädagogischen Referenzrahmen. Aus diesem Grund greift dieser Beitrag Fragen auf, die derzeit in der wissenschaftlichen Debatte in Diskussion stehen, wie aktuelle Tagungsthemen belegen (Halle 2013 Was ist Unterricht?, Wien 2014 Workshop Didaktik, Zürich 2014 Fachlichkeit: Von der Bedeutung des Wissens in der Bildung), aber im Hinblick auf diese Themenstellungen der Wissenschaft in bildungspolitischer und hochschuldidaktischer Hinsicht nicht diskutiert werden. Von einer Bedeutung des Inhalts gegenüber überfachlichen Kompetenzen, was immer die wären, ist in den Expertenpapieren der Experten keine Rede. Pointiert formuliert: Auch die aktuelle Didaktik-Debatte erreicht genau wie diejenige der 80er Jahre in der Aus- und Fortbildung nur rudimentär die Lehrpersonen, die mit ihrem Unterrichts- und Erziehungsauftrag einem enormen Evaluierungsdruck ausgesetzt werden. Die Ansprüche sind hoch, die Mittel sind begrenzt, oder pointiert formuliert: Nichts geht mehr, aber alles muss laufen.

Zum Verschwinden pädagogischer Ansprüche

Seit Jahren sammelt der Autor jeweils im zweiten Semester Unterrichtsprotokolle, die darüber Auskunft geben, wie Studierende in das Feld ihrer Tätigkeit von erfahrenen, dazu eigens ausgebildeten, Lehrpersonen eingeführt werden. Diese Transkriptionsarbeit ist durch die Forschungen von Andreas Gruschka maßgeblich beeinflusst (besonders Gruschka 2011a) und setzt den Fokus auf das Verstehen im Unterricht (Aufgabe der Lernperson) und auf das Verstehen des

Unterrichts (Aufgabe der Lehrperson). Bereits 2006 präzierte Gruschka in einem Vortrag an der Universität Wien seinen skeptischen Forschungsbefund, der sich mit den Beobachtungen und Untersuchungen des Autors nahezu komplett deckt: *„Wir haben noch kein Transkript untersucht, in dem sich nicht immer wieder das Bildungsinteresse von Schülern als Bedürfnis nach Verstehen artikulieren würde. Das ist umso bemerkenswerter, als der Unterricht durchweg nicht auf das Verstehen der Sachverhalte ausgerichtet wird, sondern auf die Durchnahme von reproduktionsgerechten Schemata, Begriffen, Verfahren. [í]In vielen anderen Fällen[í]ist irritierend zu beobachten, wie wenig der Unterricht auf die begrifflichen wie operativen Probleme beim Erwerb von Kompetenzen und im Umgang mit der gestellten Aufgabe eingeht. Das kann man als Hinweis lesen für die Entfernung der Vermittlung von der Aneignung. [í] Ohne Verstehen lässt sich so manches schlicht nicht auswendig lernen. Es überrascht zuweilen, dass Schüler überhaupt verstehen, was sie erarbeiten sollten. [í]Bricht das Bedürfnis nach Verstehen auf, kommt es selten zu einer entsprechenden Aufnahme durch den Lehrer. Oft wird die Rückfrage gar nicht in ihrem Bildungssinn verstanden, zuweilen wird sie wahrgenommen, aber auf später verschoben, oft zeigt sich, dass der Lehrer sich von den Rückfragen nicht aus dem Konzept bringen lassen will. Durchweg entstehen Disziplinprobleme aus der Tatsache, dass die Schüler mit ihren Interessen nicht integriert werden.“* Die Transkripte der Studierenden der PH Wien (Beobachtungszeitraum 2009-2014), verwendet als Arbeitsunterlage in Aus- und Fortbildung, zeigen auffällige Ähnlichkeiten zu Gruschkas Befund (vgl. www.apaek.de). Was kann man sich konkret unterrichtlich darunter vorstellen: Sitzkreise, Arbeitsblätter (šPapiermodus, vgl. Schopf 2012, 209ff), Stationenbetriebe und Präsentationen der Gruppenarbeiten. Zumeist eröffnen Sitzkreise mit einem Unterrichtsgespräch den Unterricht. Häufig klären diese Gespräche nichts für diejenigen Lernpersonen, die sich noch nicht auskennen. Dieses Gespräch wird von denjenigen getragen, die sich schon auskennen. Dies kann man als šFrage- Antwort- Didaktik bezeichnen. Das Akronym dieser Didaktik heißt, nomen est omen, FAD. Diese FAD- Didaktik unterläuft systematisch das Fragenstellen der Lernperson und das Antwort-Geben Müssen der Lehrperson. In einem solchen šfadöen Normalunterricht werden keine echten Fragen mehr gestellt. Sind alle Begriffe, die zur Bearbeitung der weiteren Aufgaben benötigt werden, genannt worden, so wird dies mit der Klärung aller relevanten Sachverhalte gleichgesetzt, sodass die Phase des Arbeitsblattes oder eines Arsenal vieler Arbeitsblätter im Rahmen eines als šoffenen Lernen etikettierten Unterrichts folgen kann. Kaum hat aber diese Phase begonnen, stellt sich ein reger Frage- Antwort- Betrieb ein, der von jenen Lernpersonen angestoßen wird, die im vorangegangenen Sitzkreis nichts verstanden haben. Die Plakate der vielen Gruppenarbeiten haben wenig Halbwertszeit, d.h. sie sind schon gleich nach der Präsentation der vermeintlichen Ergebnisse uninteressant. Weil die, die präsentiert haben, aus dem

Geschehen aussteigen, und nur mehr diejenigen konzentriert sein müssen, bis sie endlich dran sind. Aber da ist die Sache des Interesses bereits im Sand verlaufen und nicht selten stellen sich dabei auch erhebliche Disziplinschwierigkeiten für die Lehrpersonen ein. Die abschließende Präsentationsperformance der Lernperson wird wichtiger als ihr Inhalt, sie siegt über die Sache. Bloßes Präsentieren kaschiert und vernebelt das Nicht-Gelernte und Nicht-Verstandene. Die so beschriebene fortschreitende *Didaktisierung* des Unterrichts ohne eigentliche Didaktik mündet in handlungsintensiver Beschäftigung der Lernperson. Sie kommt, so die leitende These, von den Praktikern unbemerkt, ohne Pädagogizität aus (vgl. Schopf 2014). Gruschka nennt mehrere Fehlformen der Didaktisierung ohne Sache, die dem apostrophierten und beabsichtigten Staunen-Machen der Lernperson entgegenstehen. Er nennt als *Gegenspieler* einer inhaltsorientierten Unterrichtsgestaltung folgende Merkmale des aktuellen Unterrichtsbetriebes: *Verfälschung durch Vereinfachung, Verfälschung durch Schematisierung, Verfälschung durch Aktualisierung, Verfälschung durch Analogiebildung, Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum, Trivialisierung und Kontrolle, sowie Entsorgung des Inhalts durch Präsentation* (Gruschka 2011, 72-86ff.).

Wenn nun aber Studierende bei ihrer Initiation in den Beruf immer nur diese *Didaktisierungsformen ohne Sache* sehen, und dies in seitenlangen Nachbereitungen (Praxismappe) reflektieren müssen, dann muss auch der Unterricht der Ausbildungslehrer/-innen wieder genauer unter die Lupe genommen werden. Nicht selten beklagen Studierende das völlige Fehlen lehrer/-innengeleiteter Vermittlung, sie werden als *Beiwagerl* in einem *offenen* Unterricht eingesetzt. Dabei kommt allen Beteiligten selten zu Bewusstsein, dass die Arbeitsblattphase oder Wochenplanarbeit hinsichtlich der tatsächlichen Freiheitsgrade für die Lernpersonen, die für bildendes Lernen vonnöten wären, gar nicht *offen* sind. Die seminaristische Unterrichtsreflexion deckt dies zwar auf, schafft aber eine große Unzufriedenheit und eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung (vgl. Proske 2011, 12ff) der Wissensformen, die bei Unterrichtsbeobachtungen zum Tragen kommen können, weil den Studierenden klar wird, dass sie unterrichtlich auf eine Spur gebracht werden, die ihnen das handwerkliche, didaktische Lernen des Gegenstands Unterricht dadurch verunmöglicht, dass sie die fachlichen Vermittlungsmethoden gar nicht mehr hinreichend zu Gesicht bekommen. M.a.W.: Auf diese Weise verdrängt der Fokus auf das interaktionale und kommunikative Geschehen im Unterricht den Fokus auf dessen dialogische Seite, in der die Vermittlungs- und Aneignungsaufgabe didaktisch virulent werden. Müssen sie in weiterer Folge ohne pädagogischen Unterricht erlebt und erfahren zu haben, selbst als Lehrperson agieren, dann scheitern sie am lehrer/-innengeleiteten Unterricht, der ihnen in den anschließenden Semestern zumeist abverlangt wird. Auch Beamte und Beamtinnen der Schulaufsicht sollen sich mittlerweile für ihre Besuche lehrer/-

innengeleiteten Unterricht ausbedingen, weil sie die Lehrperson lehrend erleben wollen und nicht, wie sie die Kinder in Beschäftigung bringen kann.

Zusammengefasst hat man es zumindest mit diesen Verschwindensphänomenen zu tun:

1. Unter 'Didaktik' wird zunehmend nur die Unterrichtsorganisation verstanden. Wer sein 'classroom-management' beherrschen würde, der könne auch unterrichten. Dahinter verbergen sich ungelöste Führungs- und Herrschaftsfragen, die lediglich in ein anderes 'verträglicheres' Vokabular überführt, aber deshalb als noch nicht gelöst betrachtet werden können.
2. Diese fachneutralen Inszenierungsformen des Unterrichts können mit empirischer Unterrichtsforschung, die sich allein auf Kommunikations- und Interaktionsformen konzentriert, entdeckt und dechiffriert werden. Diese Forschung macht aber auch sichtbar, wie wenig im tatsächlichen, situativen Unterricht noch auf didaktisch-fachmethodische Vermittlungsangebote der Inhalte durch die Lehrperson rekurriert wird.
3. Je mehr sich Fachdidaktiken ohne Fach präsentieren, desto weniger kann in die einzelnen Disziplinen selbst eingeführt werden. Sichtbar wird dies, wenn man bei Videoaufzeichnungen den Ton abdreht. In den wenigsten Fällen kann das Fach in diesem Stummfilm noch erkannt werden.
4. Je mehr in der Ausbildung angehende Lehrpersonen auf eine Öffnung des Unterrichts gedrängt wird, desto mehr werden die Leerstellen in fachspezifischer Methodik sichtbar. Anders gewendet: Die Öffnung des Unterrichts, was immer unter dieser verstanden werden könnte, ist nur auf Basis gesicherter fachdidaktischer Herangehensweisen der Lehrperson überhaupt denkbar, weil der Lehrperson der Unterschied zwischen pädagogischem Lernen und Erkennen der Sache und reiner Beschäftigung mit Materialien aller Art erkennbar sein muss, damit unterrichtliche Leerläufe unterbunden werden könnten.
5. Eklatant ist das Verschwinden des Lehrpersonenwissens selbst. Immer weniger LehramtskandidatInnen beherrschen die Sprache in Wort und Schrift fehlerfrei. Das Lehrpersonenwissen in den einzelnen Wissensgebieten übersteigt selten jenes der in den Materialien angebotenen Inhalte. Das Verschwinden der Sache geht Hand in Hand mit dem Verschwinden der Lehr- bzw. Vermittlungskompetenz.

Dies alles geschieht in einer Phase der (Hoch-) Schulentwicklung, in der offiziell alles auf die Karte der Vermittlungsabstinenz der Lehrperson und auf die Karte der Selbsttätigkeit einer Lernperson gesetzt wird, die man in den Wiener Klassen in immer geringerer Zahl antreffen kann. Dies führt zur

Anschlussfrage, die hier nur kurz angedeutet werden kann: Es müsste untersucht werden, welche Aneignungs- und Vermittlungsformen bildungsferne Lernpersonen eher bevorzugen. Der Vererbbarkeit der Nicht-Bildung (hier taucht der Bildungsbegriff seltsamerweise wieder auf, obwohl er schon längst durch Kompetenz ersetzt wurde) kann ansatzweise, die Transkripte legen diesen Schluss nahe, nur durch einen didaktisch sachgerechten, d.h. lehrer/-innengeleiteten Unterricht beigegeben werden, der den angehenden und im Dienst befindlichen Lehrpersonen wieder vermehrt gelehrt werden müsste. Die oben angesprochenen wissenschaftstheoretischen Kontroversen müssen daher so konstruktiv gewendet werden, dass die Praktiker/-innen an diesem Diskurs in Aus- und Weiterbildung sinnvoll partizipieren können.

Kurzes Resümee

In Zeiten offener, aktiver und ganzheitlicher (vgl. Reichenbach 2005) Ansprüche an den Unterricht wird deutlich, dass ohne Lernbegriff, ohne Lehrbegriff und ohne „Lehrkunst“ (Gruschka 2014, 25) pädagogisches Handeln, das zum Verstehen der Sache führen könnte, schlichtweg unmöglich sein dürfte. Zahlreiche einschlägige Publikationen nehmen daher die Relation zwischen Lehren und Lernen wieder auf, in der Absicht, diese Zusammenhänge wieder in Erinnerung zu rufen (Mitgutsch, Sattler, Westphal, Breinbauer (Hg.) 2008, Meyer-Drawe 2008, Gruschka 2014). Eine schulpädagogisch relevante Lerntheorie müsste sich demgemäß innerhalb der Didaktik entfalten. Sie wird, wie dies Schirlbauer ausführt, am Primat der Didaktik (vor der Methode) anknüpfen müssen, aber nicht dergestalt, dass die produktiven Einfälle des Methodikers die Inhalte unterlaufen (vgl. Schirlbauer 2008, 210). Eine in diesem Sinne konstituierte Kompetenzorientierung, die sich an Inhalten abarbeiten würde, wäre in der Lage, die Lernpersonen mit jenen Voraussetzungen auszustatten, die sie befähigen, *„selbst zu bestimmen, aus welchen Gründen welche Zwecke, Inhalte, Verfahren und Effekte menschlichen Handelns allgemeine Anerkennung und praktisches Engagement verdienen“* (Heid 1991, 479 zit. nach Neuweg 2013, 111).⁵ Angesichts dieses Anspruchs nimmt sich, mit Neuweg formuliert, die zeitgeistige Kompetenzrhetorik bescheiden aus, wenn er schreibt: *„Die zeitgeistigen Kompetenzen müssen wir womöglich fürchten. Zwar wollen sie nichts und wissen sie nichts. Aber sie sind zu allem fähig“* (Neuweg 2013, 111).⁶

Literaturverzeichnis

- Blankertz, Herwig (⁸1974). Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- De Boer, Heike, Reh, Sabine (Hrsg.) (2012). Beobachtung in der Schule ó Beobachtung lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, Andreas (2002). Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2006). Die Verbesserung des Unterrichts geschieht durch Unterrichten. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Vortrag gehalten am 20.04.2006 Universität Wien.
- Gruschka, Andreas (2011a). Verstehen lehren. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, Andreas (2011b). Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2013). Unterrichten ó eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2014). Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gudjons, Herbert, Winkel, Rainer (Hrsg.) (¹⁰1999). Didaktische Theorien. Hamburg: Helbig.
- Helmke, Andreas (2003). Unterrichtsqualität ó erfassen, bewerten, verbessern. Stuttgart: Seelze.
- Koch, Lutz (2008). Zur Urteilsform des Lernens. In Mitgutsch, Konstantin, Sattler, Elisabeth, Westphal, Kristin, Breinbauer, Ines (Hrsg.). Dem Lernen auf der Spur (65-78), Stuttgart: Klett Cotta.
- Koch, Lutz (2009). Derivate des Selbst. In Ricken, Norbert, Röhr, Hennig, Ruhloff, Jörg, Schaller, Klaus (Hrsg.). Umlernen (57-69), München: Fink.
- Meseth, Wolfgang, Proske, Matthias, Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011). Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer- Drawe, Käte (2008). Diskurse des Lernens. Paderborn: Schöningh.
- Neuweg, Hans Georg (2013). Der gute Mensch und sein Wissen. In Liessmann, Konrad Paul, Lacina, Katharina (Hrsg.). Sackgassen der Bildungsreform (103-113), Wien: Facultas.
- Peterßen, Wilhelm H. (⁵1983). Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Ehrenwirth.
- Pongratz, Ludwig (2010). Sackgassen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, Roland (2005). Offen, aktiv und ganzheitlich. Verfügbar unter: [url:http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/](http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/) [28.06.05]
- Schirlbauer, Alfred (2008). 37 Elefanten. In Mitgutsch, Konstantin, Sattler, Elisabeth, Westphal, Kristin, Breinbauer, Ines (Hrsg.). Dem Lernen auf der Spur (197-212), Stuttgart: Klett Cotta.
- Schopf, Heribert (2010). Vom Verschwinden der Vermittlung aus dem Unterricht. In Fridrich Christian, Heissenberger, Margit, Paseka, Angelika (Hrsg.). Forschungsperspektiven 2 (97-115), Wien: LIT.
- Schopf, Heribert (2012). Mathematikunterricht aus Sicht von Wiener Volksschullehrer/innen. In Fridrich, Christian, Grössing, Helga, Heissenberger, Margit (Hrsg.). Forschungsperspektiven 3 (209-223), Wien: LIT.
- Schopf, Heribert (2014). Wozu ist die Schule da? Gesellschaft für Bildung und Wissen [<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/wozu-ist-die-schule-da.html>] 14.10.2014.
- Stadtfeld, Peter, Dieckmann, Bernhard (2005). Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2009). Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Schopf, Heribert, Mag. Dr., Studium der Publizistik, Pädagogik mit Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik, Diplompädagoge LA VS und ASO, Professor für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften.

Tätigkeitsschwerpunkte: Schulpädagogik und Didaktik. Erforschung des Unterrichts ohne Rekurs auf herkömmliche didaktische Modelle. Aufbereiten phänomenologischer, systematischer und bildungstheoretischer Zugangswege für eine Rekonstruktion und pädagogischen Analyse des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens. Arbeit an einem pädagogischen Lehr- und Lernbegriff.

Kontakt: heribert.schopf@phwien.ac.at