Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 86 (1999)
Heft: 5: Arbeits- und Unterrichtsformen

Artikel: Was wissen Lehrkräfte über Arbeits- und Unterrichtsformen?
Autor: Grunder, Hans-Ulrich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530134

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Hans-Ulrich Grunder

Was wissen Lehrkräfte über Arbeits- und Unterrichtsformen?

Zahlreiche Lehrkräfte aller Schulstufen, die gegenwärtig «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen einsetzen, interpretieren diese als methodische Äquivalente eines schülerinnen- und schülerzentrierten Unterrichts. Die Vielfalt der unterrichtlichen Arrangements ist erheblich (Flechsig 1983, 1996). Die Debatten um die Vor- und Nachteile der «neuen» Abeits- und Unterrichtsformen» kreisen um die Möglichkeiten eines lebendigeren, schülerorientierteren, schülerzentrierteren Unterrichts. Der oft synonym benützte Terminus «erweiterte Lernformen» verweist auf die Varianten des «offenen Unterrichts».

Obwohl sie Lehrkräfte ebenso wie eine breitere Öffentlichkeit als «neu» etikettieren, sind weder «erweiterte Lernformen», selbständiges Lernen noch Wochenplanunterricht, Freiarbeit oder ähnliche didaktisch-methodische settings tatsächlich neu (z. B. Dottrens 1936, Apel/Grunder 1995, Grunder/Badertscher 1997). Ein Blick in die Geschichte der Schule legt nahe, sie als «neue»/«alte» Arbeits- und Unterrichtsformen zu etikettieren. Lehrerbildung (und Lehrerfortbildung) vermitteln oft eine historisch verkürzte, didaktisch-methodische Basis des Projektunterrichts, der Gruppenarbeit in der Schule, der Individualisierung, der Differenzierung oder des offenen Unterrichts. Die Frage, inwieweit die «neuen»/«alten» Arbeits- und Unterrichtsformen den Bedürfnissen der Heranwachsenden an einen modernen, zeitgemässen Lernstil und den Forderungen aus der Arbeitswelt nach teamorientiertem, selbständigem Arbeiten entsprechen, ist bislang nicht beantwortet. Entsprechende empirische Untersuche fehlen.

Die Frage, inwieweit die «neuen»/«alten» Arbeits- und Unterrichtsformen den Bedürfnissen der Heranwachsenden entsprechen, ist bislang nicht beantwortet.

«Neuen»/«alten» Arbeits- und Unterrichtsformen sind grundlegende Charakteristika eigen: Zum einen individualisieren sie Lernprozesse. Andererseits lassen sich damit Personen aufgrund unterschiedlicher, von den Lehrkräften wählbarer Kriterien gruppieren. Schliesslich verweisen sie auf die sozialpsychologische Komponente von Lernprozessen und signalisieren einen interdisziplinären, mitunter extra-curricularen Zugang zu den Lerninhalten. Indem sie als «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen aus dem Konvolut reformpädagogischer Unterrichtskonzepte gebrochen werden, wird die bruchstückhafte, unvollständige Rezeption didaktischer Implikationen gefördert. Standen in reformpädagogischer Zeit den einseitig kindzentrierten didaktischen Positionen die skeptischen, didaktische Balance propagierenden Pädagogen entgegen, scheinen angesichts unserer heutigen unterrichtsmethodischen Euphorie die kritischen Stimmen verstummt. Neben etlichen anderen Autoren, die in den zwanziger Jahren auf die «Grenzen der Erziehung» ebenso hinwiesen wie auf die Limiten didaktisch arrangierter Lernvorgänge, hat Walter Guyer bereits in den frühen fünfziger Jahren

die didaktische Balance zwischen Lehrenden, Lernenden und den zu vermittelnden Inhalten hervorgehoben (Guyer 1956, S. 316 ff.). Indem er Arbeits- und Unterrichtsformen diskutierte, wollte er die Frage beantworten, «wie der Unterrichtsgegenstand den Lernvorgang modifiziert, wo und wie er innerhalb desselben einsetzt und in diesem Zusammenwirken die Unterrichtsform bestimmt» (ebd., S. 318). Guyer schied die Unterrichtsformen von den Unterrichtsprinzipien, denen er nebst dem «Anschauungs»- und dem «Arbeitsprinzip» den «Gesamtunterricht» und den «Konzentrationsunterricht» zuordnete. Gegenwärtig werden Unterrichtskonzepte als «Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird» (Jank, Meyer 1991, S. 290), bezeichnet. «In ihnen werden explizit ausgewiesene oder implizit als gültig unterstellte Unterrichtsprinzipien, Annahmen über die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie bestimmte Erwartungen an das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen miteinander verknüpft» (ebd., S. 290). Unterrichtskonzepte liefern Jank und Meyer zufolge «Didaktik zum Anfassen». Infolgedessen treten Probleme didaktischer Theoriebildung in den Hintergrund oder verschwinden. Unter dem Terminus «didaktische Prinzipien» verstehen die genannten Autoren «zusammenfassende Chiffren für die didaktisch-methodische Akzentuierung eines Unterrichtskonzepts» (ebd., S. 293). Prinzipien nähmen oft den Charakter «pädagogischer Slogans» an, bemerken die Autoren. Sie würden dann dafür genutzt, die eigenen Vorstellungen zur Unterrichtsreform in besserem Licht erscheinen zu lassen und die Maximen der Gegner zu verunglimpfen. Eine wirkliche theoretische Klärung didaktischer Sachverhalte herbeizuführen, erscheine als unnötig.

Unterrichtskonzepte liefern «Didaktik zum Anfassen». Infolgedessen treten Probleme didaktischer Theoriebildung in den Hintergrund.

Warnende Stimmen wenden ein, die Exponenten einer kindorientierten, offenen Didaktik liefen Gefahr, die Vermittlung von Wissen und Können, die für jeden Unterricht konstitutiven Prozesse, Kurse und Programme also, zugunsten einer auf Lebensbezüge ausgerichteten Methodik zu unterschätzen. Indem sie Unterricht handlungsorientiert, kindzentriert und erfahrungsbezogen realisierten und offenes, projektnahes Lernen planten, vernachlässigten sie leichtfertig die Wissenschaftsorientierung schulischer Lehr- und Lernprozesse.

Bereits die Protagonisten reformpädagogischer Didaktik haben die diffizile Balance nur unter besonderen Umständen verwirklichen können. Die politischen, zeitgeschichtlichen und systematischen Bedingtheiten der damaligen Unterrichtspraxis verweisen auf den Druck, dem jene Lehrkräfte standhalten mussten, welche wissens- oder wissenschafts- und weniger kindzentriert unterrichtet haben. Ähnliches lässt sich auch gegenwärtig beobachten. Bevor aber – wie hundert Jahre zuvor – «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen für die Schule fruchtbar gemacht werden können, wie gelegentlich verlangt wird, ist eine ausgiebige Beschäftigung mit dem jeweiligen Hintergrund des entsprechenden Konzepts unabdingbar.

Heutzutage müssen Lehrkräfte «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen allein deswegen einsetzen, weil die Lehrpläne sie dazu verpflichten.

Über das Ausmass, die Intensität und die historisch-didaktische Basis dieses Engagements weiss die Schulpädagogik bislang recht wenig. Die vorliegende Untersuchung fokussiert den Zusammenhang von reform-pädagogischer Didaktik und heutiger Schulreform. Im Kanton Bern suchten wir nach jenen Lehrkräften, die sich mit didaktischen und methodischen Reformen befassen. Darüber hinaus galt es, die Motive zu erfragen, die dem didaktischen Handeln der betroffenen Lehrkräfte zugrunde liegen, insbesondere zu ergründen, was die Lehrkräfte angeregt hat, mit «neuen» Arbeits- und Unterrichtsformen zu unterrichten. Schliesslich ging es um die Begründungen von Lehrenden zugunsten des Einsatzes der angesprochenen didaktischen Modelle. Im Mittelpunkt stand die Genese einer Landkarte didaktischer Schulreformen im Kanton Bern. Die folgenden Fragen sollten beantwortet werden:

Die Untersuchung fokussiert den Zusammenhang von reform-pädagogischer Didaktik und heutiger Schulreform.

- Wie viele Lehrkräfte arbeiten mit «alten»/«neuen» Arbeits- und Unterrichtsformen?
- Was verstehen die betroffenen Lehrkräfte unter dem Begriff?
- Wie beschreiben sie sie?
- Welche Formen werden im Unterricht eingesetzt?
- Welche Verbreitung erfahren sie in bestimmten Schulfächern, -typen und -stufen?
- Wie ist ihr Einsatz über den Schultag hinweg verteilt ?
- Wo sind die Lehrkräfte mit ihnen erstmals in Kontakt gekommen?
- Seit wann setzen sie sie ein? Wie legitimieren sie den Einsatz?
- Welche Fakten im didaktisch-historischen Bereich sind ihnen diesbezüglich bekannt?

Ein Blick in die Lehrbücher der Didaktik bestätigt den Eindruck der Vielfalt, obwohl sich deren Verfasser kaum bemühen, die heute gängigen Arbeits- und Unterrichtsformen auf ihre Ursprünge zurückzuführen (Glöckel 1990, S. 57 ff., Kron 1993, S. 270). Zwar zählt Kron die derzeit bekannten Verfahrensformen, nicht aber jene Konzepte auf, welche diesen vorangingen. Insoweit überzeugt zwar seine Systematik didaktischer Instrumente der Gegenwart, nicht aber die historische Herleitung: «Gespräch: Freiarbeit, Lehrgespräch, Schülergespräch, Streitgespräch, Debatte, Diskussion, Diskurs, Gespräch; Spiel: Freiarbeit, Erzählen, Rollenspiel, Planspiel, autonomes Lernen, Fest, Feier; Projekt: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, entdeckendes Lernen, Gespräch, Kurs, Erzählen, Experimentieren, autonomes Lernen, Fest, Feier, Arbeit, Diskussion, Exkursion; Unterricht: Frontalunterricht, Vortrag, Partnerarbeit, Gruppenarbeit bzw. -unterricht, Einzelarbeit, offener Unterricht, Vortrag, entdeckendes Lernen, Projektunterricht, Projekttage, Projektwoche, Freiarbeit, Training, Lehrgespräch, Schülergespräch, Rollenspiel, Planspiel, Darbietung, Frage-Antwort, programmierte Instruktion, programmierter Unterricht, Diskussion; Lehrgang: Vortrag, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Gespräch, Training, Kurs, Experimentieren, Rollenspiel, Planspiel, Darbietung, Tagung, programmierte Instruktion, Diskussion, Team-Teaching, Labor-Arbeit» (ebd., S. 270).

Eine «Landkarte der Arbeits- und Unterrichtsformen» im Kanton Bern[1]

Als Instrument diente uns nicht ein Fragebogen, welchen die Lehrkräfte in ausgewählten oder allen Schulen der obligatorischen Schulpflicht zu bearbeiten hatten. Um die Gefahr der «opportunen Antwort» zu bannen oder zumindest beträchtlich zu vermindern, wurde eine aufgrund der Angaben der Schulleitungen getroffene Auswahl aller Lehrkräfte einbezogen. Von ihnen sagten die Schulleiter, sie verwirklichten «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen. Diese wurden nun gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Die Gesamtzahl der Lehrkräfte war bekannt. Es war damit zu rechnen, dass von den rund 10000 Lehrkräften des Kantons Bern etwa 4000 befragt werden mussten. Die Daten wurden 1995/1996 ausgewertet.

Aufgrund der Angaben der Schulleiter aller bernischen Schulen der obligatorischen Schulpflicht wurden schliesslich rund 3500 Fragebogen verschickt. Damit war eine «positive Selektion» getroffen worden, weil die Schulleiter wohl bemüht gewesen waren, alle Lehrkräfte zu nennen, von denen sie auch nur entfernt annahmen, sie würden «alte»/«neue» Arbeits- und Unterrichtsformen praktizieren.

Der Rücklauf der ausgefüllten Fragebogen erfüllte die Erwartungen. Dies mag nicht zuletzt daran gelegen haben, dass den Bögen die Definitionen der zu erhebenden Arbeits- und Unterrichtsmethoden beigegeben waren, so dass die Ausfüllenden mit definitorischen Abgrenzungen keine Zeit verloren.

Bereits die vorläufigen Ergebnisse, die sich auf die Lehrkräfte der obligatorischen Schulstufen des Kantons Bern (1.–9. Schuljahr) beziehen, entsprachen nur bedingt den Erwartungen: Die Lehrkräfte setzen lediglich einen kleinen Prozentsatz der reformpädagogischen Modelle oder ihrer Variationen im Unterricht (Abb. 1) oder gar täglich ein (Abb. 2). Bei didaktisch bekannten Unterrichtsmodellen kooperieren sie weniger als bei komplexeren (Abb. 3).

Die Lehrkräfte setzen lediglich einen kleinen Prozentsatz der reformpädagogischen Modelle ein.

Die Ergebnisse

Was den Einsatz der «alten»/«neuen» Arbeits- und Unterrichtsformen betrifft, entsprechen die Angaben zum Frontalunterricht den Erwartungen (beinahe 97%). Dagegen überrascht der hohe Anteil des Werkstattunterrichts (87,53%) ebenso wie jener des Projektunterrichts (76,72%). Ebenfalls die Postenarbeit scheint weit verbreitet zu sein (75,36%), gefolgt vom Wochenplan (72,25%). Hingegen setzen die Befragten Planspiele (24,43%), TZT (19,75%), TZI (12,68%) weniger häufig oder nicht ein. Nur wenigen scheinen die methodischen Vorgaben Rudolf Steiners (12,89%), Montessoris (11,23%) und Freinets (11,23%) bekannt zu sein.

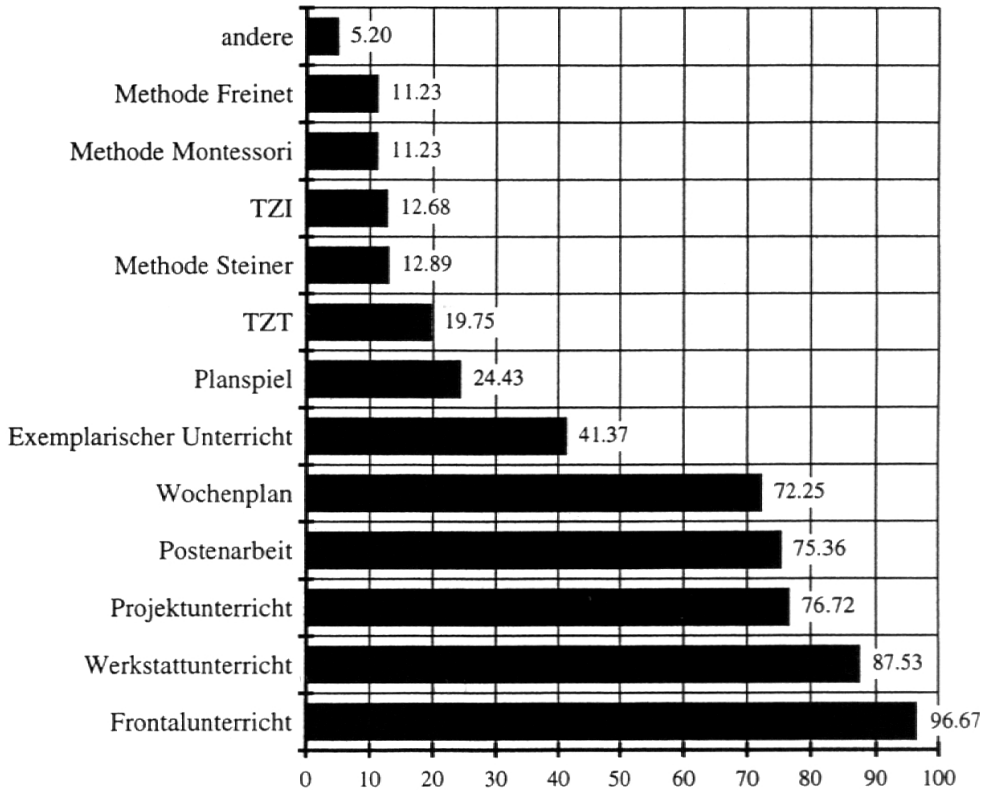

Abb. 1: Arbeits- und Unterrichtsformen, die im Unterricht eingesetzt werden (%)

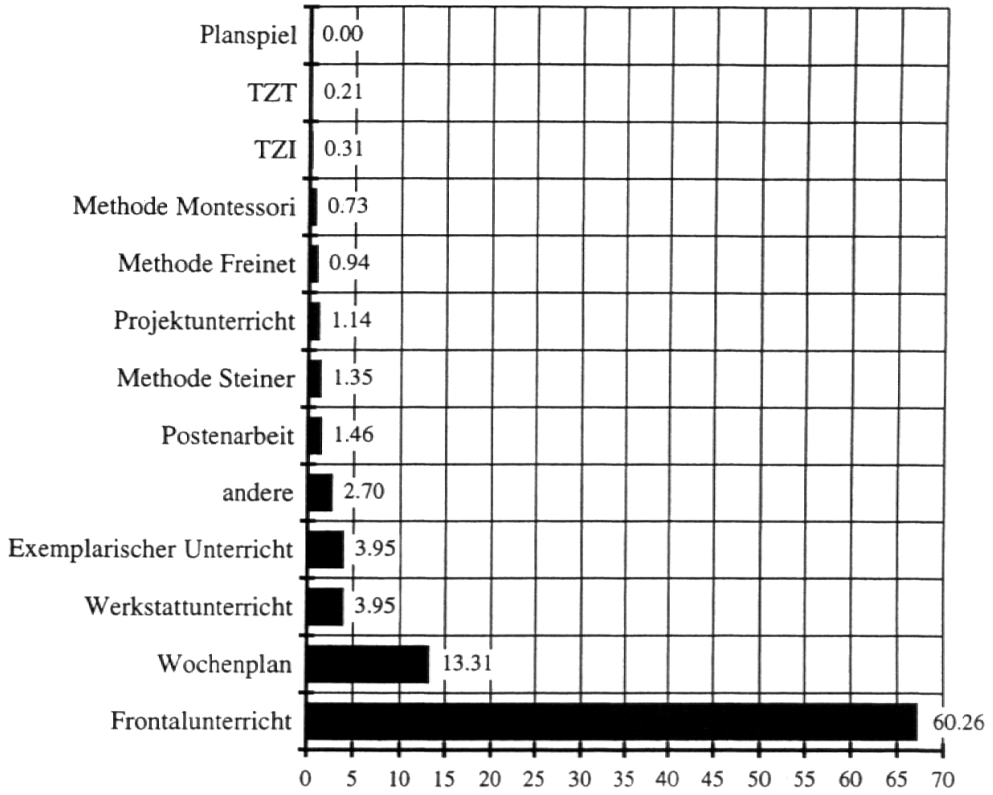

Abb. 2: Arbeits- und Unterrichtsformen, die täglich angewandt werden (%)

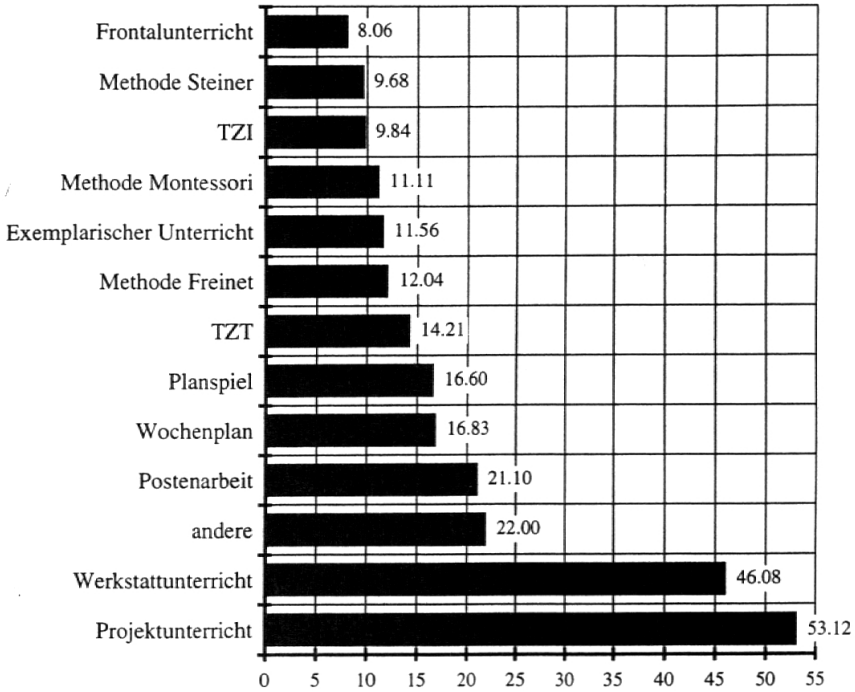

Abb. 3: Arbeits- und Unterrichtsformen, bei deren Einsatz Lehrkräfte zusammenarbeiten

Abbildung 4 bestätigt die bisherigen Ergebnisse: Konsequenterweise setzen die Lehrkräfte jene Arbeits- und Unterrichtsformen nicht ein, die nicht sie «sehr gut» kennen. Dabei handelt es sich um die Freinet-, Montessoris- und Steiner-Methoden, TZT, TZI und den exemplarischen Unterricht. Da einigen von ihnen Projektunterricht (19,13%), Postenarbeit (26,4%), Wochenpläne (30,25%) und Werkstattunterricht (35,45%) sehr gut bekannt sind, werden sie auch mehr realisiert.

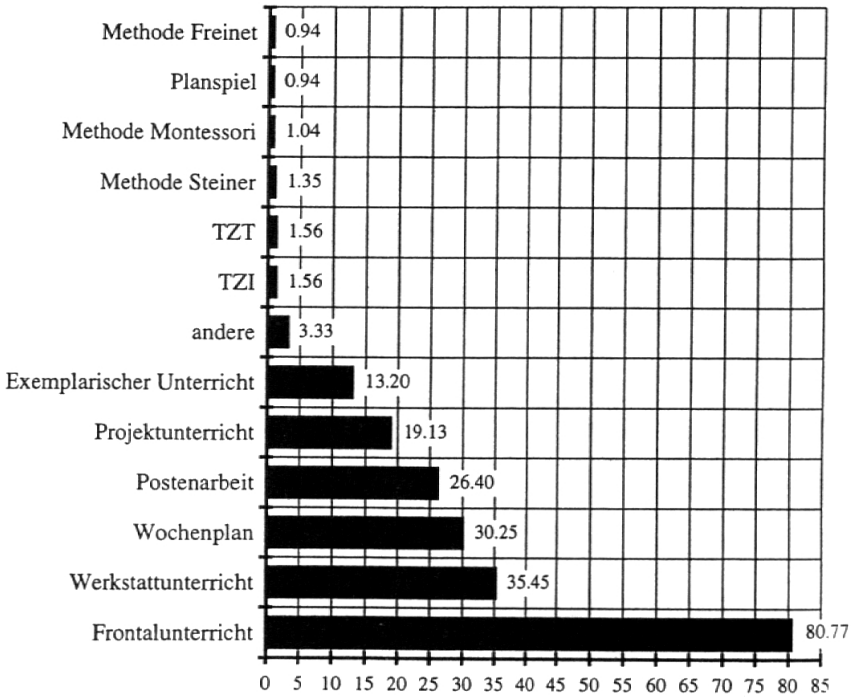

Abb. 4: Arbeits- und Unterrichtsformen, bei denen das Vorgehen sehr gut bekannt ist (% aller Nennungen)

Während Postenarbeit, Projektunterricht und Werkstattunterricht zwar eingesetzt werden, scheint das dafür notwendige praktische Vorgehen nur unzureichend bekannt zu sein. Dies gilt nicht für den Wochenplanunterricht und noch weniger für den Frontalunterricht, der, viel eingesetzt, in praktischer Hinsicht den höchsten Bekanntsheitsgrad ausweist.

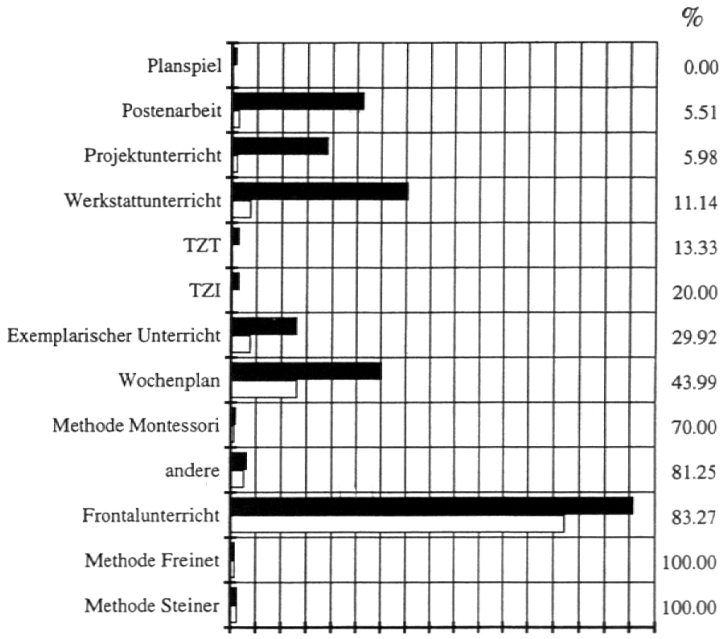

Abb. 5: Täglich angewendete Arbeits- und Unterrichtsformen im Vergleich zum Bekanntheitsgrad

Der Bekanntheitsgrad der Arbeits- und Unterrichtsformen entspricht dem Ausmass des Einsatzes des entsprechenden Modells. Es fällt auf, dass Projektunterricht, Wochenplan, Postenarbeit und Werkstattunterricht dem Bekanntheitsgrad des frontalen Unterrichts bereits nahe kommen.

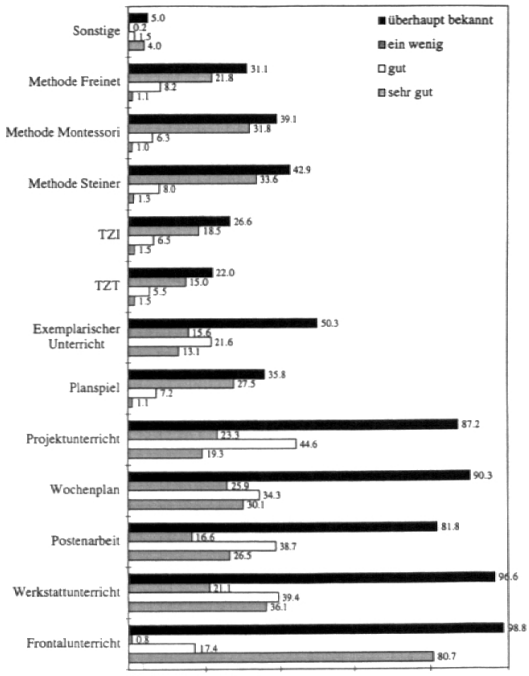

Abb. 6: Bekanntheitsgrad der Arbeits- und Unterrichtsformen

Befragt nach dem Alter der Arbeits- und Unterrichtsformen, greifen die Lehrkräfte bei den Methoden Steiners und Montessoris einigermassen zutreffend in die Epoche der Reformpädagogik zurück. Da Freinets Konzept die Sprachgrenze erst in den siebziger Jahren dieses Jahrhunderts überwunden hat, stimmt auch in diesem Fall die Jahresangabe (36,1) ungefähr. Unzutreffend wird dagegen das Alter des Projektunterrichts und der Postenarbeit eingeschätzt. Dasselbe gilt für den Werkstattunterricht, der unter diesem Begriff aus den späten siebziger Jahren stammt, und für den Frontalunterricht, der deutlich mehr als hundertjährig ist.

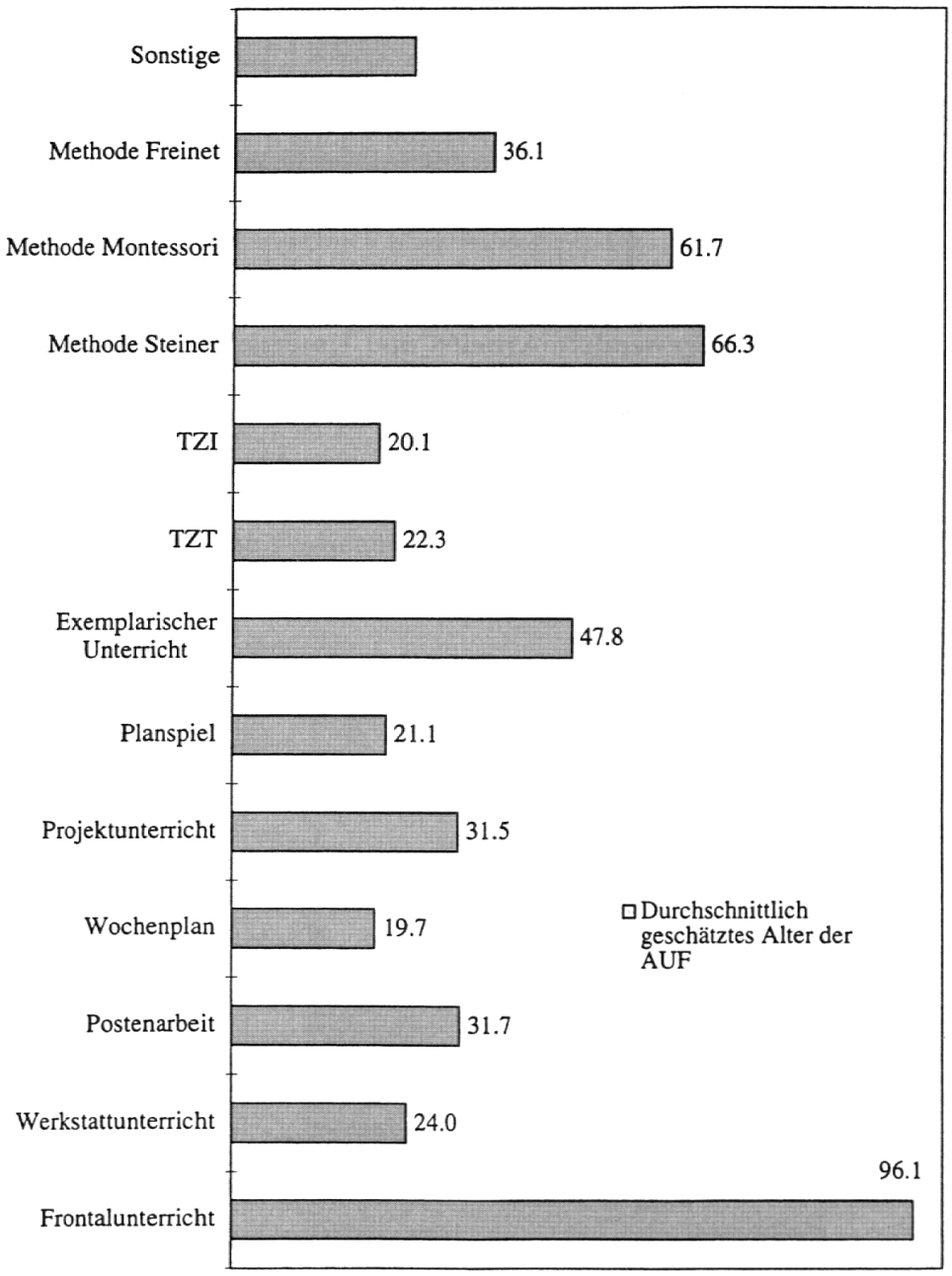

Abb. 7: Einschätzung des «Alters» einer Arbeits- und Unterrichtsform

Die Frage nach der Fortbildung in Abhängigkeit von der Arbeits- und Unterrichtsform ist in zwei Aspekte aufspaltbar. Zunächst geht es um die Fortbildung im Zusammenhang mit angewendeten Arbeits- und Unterrichtsformen. Während beim Werkstattunterricht, Wochenplan und der Methode Freinets Fortbildung absolviert worden ist, besteht dafür ein erhebliches Desiderat bezüglich der Methoden Montessoris und Steiners, des TZI und des TZT, des Planspiels und des Wochenplans. Fortbildung in Sachen Frontalunterricht dagegen ist kaum gefragt.

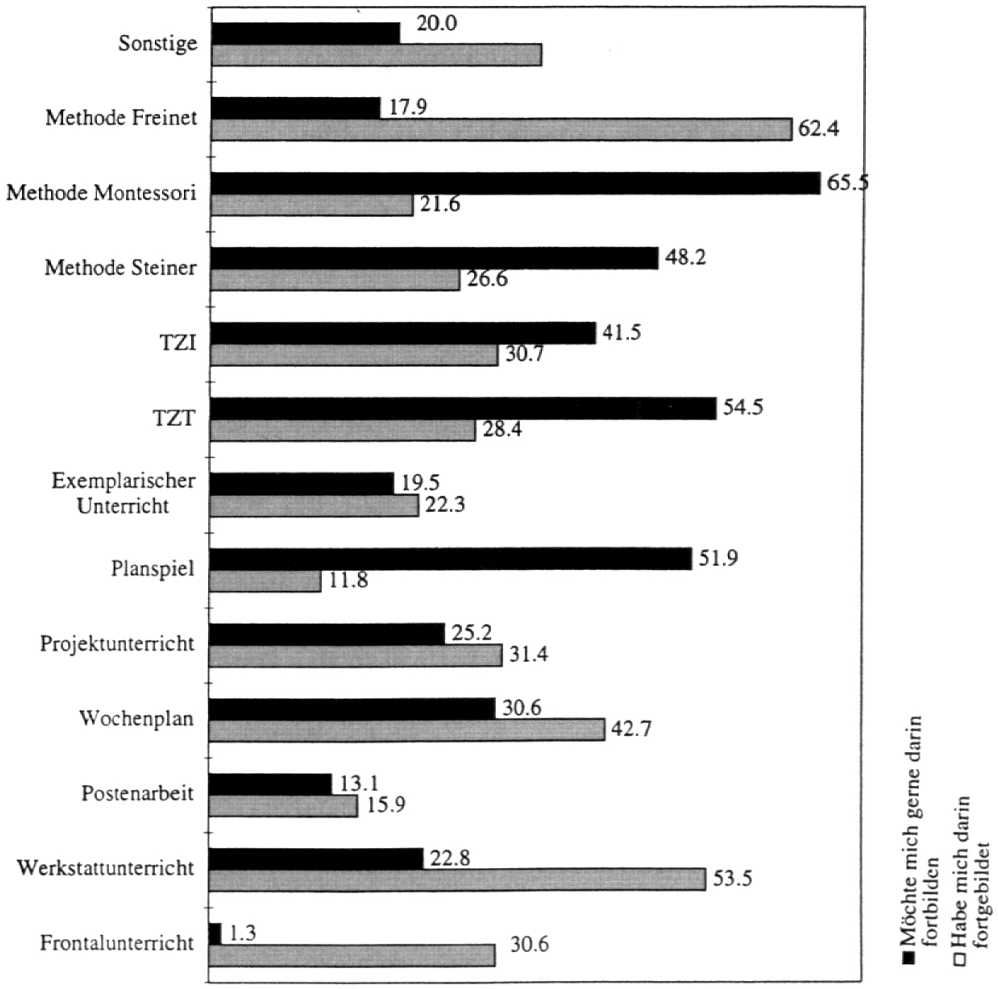

Abb. 8: Fortbildung in Bezug auf bereits angewandte Arbeits- und Unterrichtsformen

Eine Lösung: Das Konzept der Inneren Differenzierung des Unterrichts

Die didaktisch-methodische Klammer, welche die Vielfalt der «neuen» Arbeits- und Unterrichtsformen zu bündeln vermag, könnte im Begriff der Inneren Differenzierung zu finden sein. Im vorliegenden Kontext erachte ich das Mittel der Inneren Differenzierung sowohl als didaktisch-methodisches Instrument als auch als Professionalisierungschance für die Lehrkräfte (Bönsch 1995), welche beanspruchen, Expertinnen und Experten für das Arrangieren von Lehr- und Lernprozessen zu sein. Die These: Wer weiss, was Innere Differenzierung bedeutet und wie sie im Unterricht realisiert wird, vermag den weiten Fächer der «alten»/ «neuen» Arbeits- und Unterrichtsformen zu überblicken, einzelne Varianten einzuordnen und gezielt, also schülergerecht und didaktisch-methodisch kompetent umzusetzen (Berner Schulpraxis 1984).

Differenzierung stellt sich, was die Organisation von Lernprozessen angeht, als Massnahmenbündel dar, womit sich Lernen in fachlicher, organisatorischer, institutioneller, individueller und sozialer Hinsicht optimieren lässt.

Differenzierung wird in der Regel als unterrichtsmethodisches oder technisches Problem diskutiert.

Das Thema Differenzierung wird in der Regel als unterrichtsmethodisches oder technisches Problem diskutiert (Bönsch 1995, S. 13). In jeder Klasse sitzen Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten. Von unterschiedlichen Differenzierungsmassnahmen verspricht man sich effizientere und lerngerechtere Lernprozesse anhand relevanter Inhalte, die in einem angenehmen Klima angesiedelt sein sollen.

Um die Nachteile des kollektiven Unterrichts zu mildern, die Chancen des sozialen Lernens zu erhalten und den Lernbedürfnissen des Individuums gerecht zu werden, bietet sich die Innere Differenzierung an. Der Graben ist weit: Galt der Programmierte Unterricht als Prototyp einer lernzielorientierten, differenzierten, jedoch das soziale Lernen vernachlässigenden Unterrichtsform, liegt der frontale Klassenunterricht am anderen Pol der differenzierenden Unterrichtsarrangements, wo Individualisierung ausgeschlossen ist. Neben der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit stellen der Offene Unterricht, der weniger fordernden als anregenden Charakter hat, oder das Lernen mit den Methoden des Dalton-Plans, wo Experimente und Erfahrungen ausserhalb der Schule oder in Fachräumen und Laboratorien aufgrund von Lernverträgen zustande kommen, weitere Ausdrucksformen der Inneren Differenzierung dar. Der Unterricht nach dem Jena-Plan bildet ein spezifisches differenzierendes Unterrichtsarrangement: Neben freier und selbständiger Arbeit in Stammgruppen werden stoffbetonte und zielgebundene Kurse angeboten. Zu den jüngsten Varianten der Inneren Differenzierung gehören der Werkstattunterricht, die Wochen-, Monats- und Jahrespläne, die Interessezentren oder die Methodik gemäss Freinet oder Montessori.

	A. Differenzierungsaspekt B.Unterrichtsphasen	Stoffumfang / Zeitaufwand	Komplexitätsgrad	Anzahl der notwendigen Durchgänge	Notwendigkeit direkter Hilfe/Grad der Selbständigkeit	Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge der Vorerfahrungen	Kooperationsfähigkeit	Geschlecht
C. Aneignungs- bzw. Handlungsebenen	1. Aufgabenstellung							
a) konkret	2. Erarbeitung							
b) sprachlich	3. Festigung							
c) gedanklich	4. Anwendung / Transfer							

Abb. 9: Innere Differenzierung: Dimensionen und Kriterien (vgl. Klafki, Stöcker 1985, S. 135, hier ergänzt und graphisch leicht abgeändert).

[1] Ich danke Felix Walliser für die Mitarbeit an der empirischen Auswertung der Studie. Die Befragung wurde an der Forsuchungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern durchgeführt. Jenen Lehrkräften, die den Fragebogen beantwortet haben, sei dafür herzlich gedankt.

Literatur

H. J. Apel, H. U. Grunder (Hrsg.), Texte zur Schulpädagogik, München und Weinheim: 1995

M. Bönsch, Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche-Formen-Strategien, München: 1995

R. Dottrens, L'enseignement individualisé, Neuchâtel: 1936 (2. Aufl., Neuchâtel: 1947)

K.-H. Flechsig, Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle, Göttingen: 1983

K.-H. Flechsig, Kleines Handbuch didaktischer Modelle, Eichenzell: 1996

H. Glöckel, Vom Unterricht: Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn: 1990

H. U. Grunder, H. Badertscher (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern, Stuttgart, Wien: 1997

W. Guyer, Wie wir lernen, Zürich und Stuttgart: 1952, 2. Auflage 1956

W. Jank, H. Meyer, Didaktische Modelle, Frankfurt am Main: 1991

W. Klafki, H. Stöcker, Innere Differenzierung des Unterrichts, in: W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel: 1985

F. W. Kron, Grundwissen Didaktik, München und Basel: 1993