

Nordenbo, Sven Erik; Reisby, Kirsten; Schnack, Karsten

Didaktik in Dänemark

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 285-298. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Nordenbo, Sven Erik; Reisby, Kirsten; Schnack, Karsten: Didaktik in Dänemark - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 285-298 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-100149 - DOI: 10.25656/01:10014

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-100149>

<https://doi.org/10.25656/01:10014>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden
Didaktik

Herausgegeben von
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts
in Zusammenarbeit mit
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.	9
--	---

II. Grundlagen

BJØRG B. GUNDEM Historische Wurzeln und heutige Grundlagen	37
KLAUS SCHALLER Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie	47
MAX VAN MANEN Herbart und der Takt im Unterricht	61
DAVID HAMILTON Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum.	81
WOLFGANG KLAFKI Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik	91

III. Paradigmata und Forschungsansätze

REINER BROMME Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm	105
PETER MENCK Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland	115
CHARLES W. ANDERSON Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
<i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland	309
<i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	<i>319</i>

Didaktik in Dänemark

1. Zum Begriff „Didaktik“

Dänemark könnte eine Art Urheberrecht auf Didaktik, die in Nordeuropa gebräuchliche Bezeichnung für die Kunst und das Studium des Lehrens, für sich in Anspruch nehmen. Im 17. Jahrhundert findet sich der Begriff in JOACHIM JUNGIUS' und CHRISTOPH HELWIGS „Memorial“ und bezeichnet die didaktische Methode („methodus didactica“) für den Lateinunterricht, die WOLFGANG RATKE (1571 – 1635) entwickelt und eifersüchtig gehütet hatte (vgl. LINDENSTRØM-LANG 1905; KLAFKI 1963, S. 73). RATKE oder RATICHUS war Untertan des damals vielsprachigen dänisch-norwegisch-isländisch-deutschen Königreichs. Er kam in Wilster, einem Dorf in Holstein, zur Welt, das bis 1864 zu Dänemark gehörte. Seine Methoden wurden bereits im Jahre 1622 angewendet, und JENS DINESEN JERSIN (1587/88 – 1634), Professor für Metaphysik an der Universität zu Kopenhagen, hat sie an den Lateinschulen in Dänemark eingeführt. Er verfaßte zwei lateinische Grammatiken nach den Grundsätzen RATKES – eine kürzere und eine längere –, in denen neben lateinischen Sätzen Erläuterungen in dänischer Sprache standen. Diese revolutionäre Methode hielt sich vierzehn Jahre lang (GJELLERUP 1868 – 1870).

Vermutlich ist es nicht nur diesem Umstand, sondern mehr noch den allgemeinen Bedingungen dänischer Kultur und Bildung, die schon immer stark vom Kultur- und Bildungsklima der deutschsprachigen Länder beeinflußt waren, zu verdanken, daß das Wort „Didaktik“ in Dänemark seither gebräuchlich war. Als pädagogischer Ausdruck erscheint es erstmals im Jahre 1824 in der dänischen Sprache (vgl. BADEN 1824). Allgemein üblich wurde er dann in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts in Verbindung mit der Ausbildung von Lehrern für die neu geschaffene, allgemeine siebenjährige Volksschule (Folkeskole), deren Besuch ab 1814 verpflichtend war. Das erste Buch, das den Begriff im Titel führt, ist ein 1831 erschienenes „Handbuch für Didaktik und Erziehung“ (BRAMMER 1831) aus der Feder eines Theologen, der später Bischofswürden errang.

1917 veröffentlichte CLAUDIUS WILKENS (1844 – 1929), Professor für Philosophie und Soziologie an der Universität von Kopenhagen, einen kurzen Artikel über Didaktik in SALOMONSENS einflußreicher „Encyclopedia“. Darin wird Didaktik als jener „Teil der Pädagogik [Pædagogikken] bezeichnet, der das Unterrichten anleitet, oder als der Aspekt der Erziehung, der besonders darauf abzielt, auf Vorstellungen und

Gedanken des Kindes einzuwirken und dessen Denkvermögen zu fördern. Didaktik beschreibt also die Gesetze und Regeln des Unterrichtens“ (WILKENS 1917). WILKENS unterscheidet weiter zwischen „allgemeiner Didaktik, die Unterrichtsprinzipien auf psychologischer Grundlage entwickelt“, aber auch mit „Lehrzielen und Unterrichtsmethoden „ zu tun hat, und „spezieller Didaktik, welche die allgemeinen Regeln auf einen spezifischen Inhalt oder ein bestimmtes Schulfach anwendet“. Und er fügt hinzu: „... die spezielle Didaktik wird auch ‚Methodik‘ [metodik]“ genannt, d.h., die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Didaktik und „metodik“ entspricht der Unterscheidung zwischen „allgemeiner Didaktik“ und „Fachdidaktik“ und damit nicht der in der deutschen Didaktik üblichen Abgrenzung von Didaktik und „Methodik“ (vgl. z.B. KLAFFKI et al. 1977, S. 13ff.).

Anfang dieses Jahrhunderts hatten sich für alle in den deutschsprachigen Ländern bei der Erörterung von Unterrichtsbedingungen und -praxis gebräuchliche Begriffe dänische Entsprechungen herausgebildet. Das heißt aber nicht, daß sich seitdem ein allgemein oder dauerhaft anerkannter Gebrauch des Begriffs „Didaktik“ eingebürgert hätte (vgl. HØEG LARSEN 1970, S. 47; GRUE-SØRENSEN 1974, S. 45; LARSEN 1978, S. 82; LAURSEN 1992, S. 1). Es scheint heute Einigkeit darüber zu bestehen, daß Probleme des Lehrinhalts didaktischer Natur sind. Allerdings herrscht keine Übereinstimmung darüber, ob Probleme der Ziele, Zwecke oder Absichten des Unterrichts zur Didaktik gehören bzw. darüber, ob die Organisation von Lehr- und Lernprozessen oder Fragen der Unterrichtsmethoden der Didaktik zuzuschlagen sind. Manche vertreten gar die Ansicht, auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis und Fragen der Aufgabe schulischer Erziehung in modernen Gesellschaften fielen in den Bereich Didaktik. Es besteht heute sogar die Tendenz, den Begriff Didaktik in einem sehr weit gefaßten Sinn zu gebrauchen, d.h. nicht nur als Bezeichnung für die spezifischeren Probleme des Lehrens und Lernens, sondern für jede Art von Untersuchung, Forschungsarbeit oder Überlegung, die sich mit dem Phänomen des Lehrens und seinen gesellschaftlichen Folgen befaßt. Didaktik kann demnach heute in Zusammenhang mit aller Art normativer und deskriptiver Probleme von Lehr- und Lernprozessen verwandt werden.

2. *Didaktik in Dänemark vor 1960*

2.1 *Implizite Didaktik – die Rolle des Lehrers*

Bevor die Didaktikforschung einsetzte, zeigten sich implizite Lösungen didaktischer Probleme bereits daran, wie die für das Bildungswesen verantwortlichen Autoritäten die Rolle der Lehrkraft betrachteten und – dementsprechend – deren Ausbildung gestaltet wurde. Das läßt sich der Tatsache entnehmen, daß es Ziel der Lehrerausbildung ist, jene Qualifikationen zu entwickeln, die von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern verlangt werden. Viele Autoren didaktischer Lehrbücher haben „Handbücher“ verfaßt, die sich auf den gesunden Menschenverstand, ein wenig Psychologie und vermeintliche Berufserfahrung berufen, in der Absicht, ebendiese Anforderungen zu erfüllen. Derlei „Handbücher“ vermitteln jedoch kein verbindliches Bild von der impliziten didaktischen Praxis, wie es etwa ein allgemeiner Überblick über die den

Lehrkräften seitens der zuständigen Autoritäten zugewiesene Rolle zu tun vermag. Man unterscheidet drei Rollen bzw. Perioden, die sich durch eine implizite Didaktik und Unterrichtstheorie auszeichnen (vgl. LAURSEN 1992, S. 2ff.; siehe auch LAURSEN 1976):

(1) Die Didaktik der Küster: Die Schule ist das Kind der Kirche; daher waren die ersten Lehrer in dänischen Schulen Küster (bzw. Diakone). Obwohl Stundenpläne, Unterrichtseinheiten, Lehrbücher, Jahrgangsklassen etc. noch nicht existierten, konnten die Lehrer ihre Erziehungsarbeit nicht nach Belieben bestimmen und gestalten. Kirchenvertreter entschieden über Inhalt und Form der Erziehung und verteidigten mit allen politischen Mitteln die Bildungshegemonie der Kirche. Diese eingeschränkte Entscheidungsfreiheit des Lehrers in Fragen der Didaktik und der Erziehungsmethoden bestand noch fast das ganze 19. Jahrhundert hindurch.

(2) Die Didaktik der Zunft: Um die Jahrhundertwende hatten sich die Lehrer schon seit geraumer Zeit berufliche Unabhängigkeit erkämpft: 1847 wurde eine Lehrergewerkschaft gegründet und 1894 eine dreijährige Ausbildung am Lehrerseminar für zukünftige Grundschullehrer zur Pflicht (LARSEN 1898, S. 466ff.). Zwar vermochte die Kirche ihre Vorherrschaft bis in die 30er Jahre zu behaupten, aber ein neuer Geist schwächte ihren Einfluß: Jetzt wurde erwartet, daß die Lehrerinnen und Lehrer befähigt waren, auf der Grundlage „wissenschaftlicher“, psychologischer Erkenntnisse verschiedene Unterrichtsmethoden anzuwenden. Der Grundsatz der „Methodenfreiheit der Lehrer“ („lærerens metodefrihed“) wurde eingeführt. Diese Periode dauerte von Anfang bis etwa Mitte unseres Jahrhunderts.

(3) Die Didaktik des Berufsstandes: Nach dem Zweiten Weltkrieg stiegen die gesellschaftlichen Erwartungen an Bildung und Erziehung. Die Zahl der Fächer im Curriculum nahm zu, und die wissenschaftlichen Standards der Schulen sollten angehoben werden. Die Lehrkräfte mußten daher über die Fähigkeit verfügen, die Bildungsinhalte auszuwählen und zu gestalten. Das 1966 verabschiedete neue Gesetz zur Lehrerausbildung betonte die Notwendigkeit einer Professionalisierung der Lehrenden, und so wurde Didaktik erstmals zum Ausbildungsfach (zunächst unter der Überschrift „undervisningslære“ und ab 1992 unter der Bezeichnung Didaktik).

2.2 Explizite Didaktik – drei Theoretiker in Sachen Didaktik

Es waren ebendiese nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen didaktischen Erfordernisse, die zur Entwicklung der modernen Didaktikforschung in Dänemark beigetragen haben. Bevor wir jedoch darauf näher eingehen, müssen zunächst drei unabhängige Beiträge zur Didaktik erwähnt werden, die vor 1960 veröffentlicht wurden.

(1) FREDERIK O. LANGE (1798 – 1862) hielt seit 1847 pädagogische Vorlesungen an der Universität Kopenhagen und veröffentlichte sie 1852 in einem Buch mit dem Titel „Schule und Leben. Reflexionen zur Erziehung“ (LANGE 1852). Er sah die vordring-

lichste Aufgabe der Theorie darin, die grundlegenden Erziehungsgrundsätze für die Arbeit an den Schulen, die Tätigkeit des Lehrers und den Lehrplan zu bestimmen. Ihm zufolge hatte man grundsätzlich zwischen „der Schule der Kultur“ und der „erzieherischen Schule“ zu unterscheiden. Die erste befaßt sich mit der „Bildung“, die zweite mit der „Erziehung oder Aufzucht der Kinder“. Er behauptete weiter, man verwechsle irrthümliche Schule und Leben, wenn die aus dem Alltagsleben abgeleiteten Forderungen nach Wissen, Einsicht und Fertigkeiten den eigentlichen Zweck der Schule, erzieherisch zu wirken, beeinflussen sollen. Die „Schule der Kultur“ macht die Schüler mit den „allgemeinen Erkenntnisregeln der Menschen, mit den allgemeinen Gesetzen des Denkens und der Sprache“ vertraut, während die erzieherische Schule die Aufgabe verfolgt, „in die allgemeinen Gesetze des Daseins an sich, in die ganze objektive Vernünftigkeit einzuführen“ (LANGE 1850, S. 7). LANGE organisiert daher die Schulfächer gemäß ihrem Beitrags zum ethischen Ziel der Schule. Seiner Meinung nach haben Religion, Literatur, Grammatik und Mathematik den größten ethischen Gehalt.

LANGES Reflexionen über „Bildung“ (i.O. deutsch) sind nicht nur originell, sondern auch tief. Seine „bildungstheoretischen“ (i.O. deutsch) Ideen gehen zweifellos auf HEGEL zurück, wahrscheinlich unter dem Einfluß des Kielers GUSTAV THAULOW (1845). LANGE ist der erste Däne, der eigenständige Überlegungen zur Didaktik entwickelt hat.

(2) Mit seinem 1886 erschienen Buch „Ziele und Mittel der Höheren Schule und deren organische Verbindung mit der Grundschule“ führte KRISTIAN KROMAN (1846 – 1925), Philosophieprofessor an der Universität Kopenhagen, Gedanken HERBERT SPENCERS in die dänische Didaktik ein. Er schlägt vor, Probleme des Curriculums anhand der Frage zu lösen: „Welches Wissen besitzt den größten Wert?“ Sich auf Erkenntnisse der neuen Physiologie und Vermögenspsychologie stützend, plädiert er dafür, Probleme des Curriculums und des Unterrichts „rational“ zu lösen. Die modernen Naturwissenschaften sind seiner Ansicht nach von höchstem Wert, nicht nur als Mittel für die Ausbildung des Denkvermögens, sondern auch, von einem utilitaristischen Standpunkt aus betrachtet, als Zweck. KROMAN mißt der Eigenständigkeit der Schüler, der Problemlösung und dem Lernen durch die Praxis große Bedeutung bei.

(3) Das eindrucksvollste didaktische Werk, das in Dänemark vor 1960 erschien, ist die 1912 veröffentlichte Habilitationsschrift von AXEL DAM (1868 – 1936) mit dem Titel „Möglichkeit einer formalen Bildung des Verstandes. Eine psychologisch-pädagogische Abhandlung“. DAM unternimmt darin den Versuch, jene Theorie aufzudecken und zu untersuchen, die implizit oder explizit die Gedanken eines Großteils seiner Zeitgenossen zum Curriculum bestimmt: daß nämlich der Schüler oder die Schülerin vermittels des Unterrichtsstoffes zugleich eine formale Erziehung erhält und das Denkvermögen entwickelt wird. In einer scharfsinnigen Analyse will DAM zeigen, daß frühere Untersuchungen Verwirrung stifteten, weil sie die verschiedenen bei der vermeintlich formalen Erziehung mitspielenden psychologischen Faktoren verwechselt haben. Er behauptet, da jeder Lernvorgang einen „Stoff“ voraussetze, d.h. etwas „Materielles“, werde häufig unterschätzt, wie wichtig die Aufmerksamkeit und das Interesse (die Motivation) des Lernenden für den Lernerfolg sei. Untersuchungen

seien bislang den Nachweis schuldig geblieben, daß die „geistige Leistungsfähigkeit“ durch Übung zu beeinflussen sei, wohingegen Aufmerksamkeit (Wille) und Interesse (Gefühl) im allgemeinen veränderbar seien. DAM bemerkt, „daß der voluntaristische Gesichtspunkt in allen pädagogischen Studien stärker hervorgehoben werden muß“ (DAM 1912, S. 145).

Er kommt zu dem Schluß, daß formale Bildung immer materiell ist: Sie bezieht sich stets auf einen bestimmten Inhalt. Das schließt jedoch nicht die Möglichkeit aus, im Laufe des Lernprozesses größere Aufmerksamkeit oder stärkeres Interesse an den Tag zu legen. Letztlich glaubt DAM, die „Bildung des Verstandes“ lasse sich auf die „Charakterbildung“ zurückführen und durch sie verwirklichen. Nach diesen Überlegungen untersucht DAM, welche Folgen seine Ergebnisse für das Curriculum haben. Seiner Meinung nach wäre es falsch, bei der Diskussion der erzieherischen Werte verschiedener Curricula von den traditionellen Schulfächern auszugehen. Vielmehr sollten wir jene einzelnen Elemente sorgfältig analysieren, etwa Begriffsmengen, Lehrsätze und Regeln usw., die als „identische Momente“ dazu beitragen können, die zukünftigen Bedürfnisse des Individuums und der Gesellschaft zu befriedigen, auf die uns die Schule vorbereiten soll. So werden wir entscheiden können, welche Schulfächer oder Themen das Curriculum bilden sollten.

3. *Die dänische Didaktik seit 1960*

3.1 *Das DLH-Modell der Didaktik*

Während die Didaktiker vor 1960 nur einen sehr begrenzten Einfluß auf die Unterrichtspraxis hatten, sollte sich diese Situation Mitte unseres Jahrhunderts radikal ändern. Nach dem Zweiten Weltkrieg erkannten Politiker und Ökonomen, daß der Bildungsbereich von zentraler Bedeutung für die Leistungsfähigkeit und Wohlfahrt moderner Gesellschaften ist. Aufgrund der erwarteten dynamischen Entwicklung der Gesellschaft mit ihren sich ständig wandelnden Forderungen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte waren die Politiker genötigt, in ihrer Schulgesetzgebung auf detaillierte Vorgaben zu verzichten. Es schien ratsam, sich hinsichtlich der Lerninhalte auf allgemeine Direktiven oder Richtlinien zu beschränken und ansonsten darauf zu vertrauen, daß die Lehrerinnen und Lehrer hinreichend qualifiziert sind.

In der jungen dänischen Überflußgesellschaft ging diese Politik Hand in Hand mit dem wachsenden gesellschaftlichen Ehrgeiz der Lehrgewerkschaft (vgl. CRAMER 1983). Es wurde ernsthaft diskutiert, wie die Lehrkräfte das Bild zerstören könnten, sie seien bloß Beamte oder trieben ein Gewerbe, da ihr Ehrgeiz dahin ging, öffentlich als Berufsstand anerkannt zu werden. In den Lehrerseminaren wurde scharf zwischen den akademischen Disziplinen – der Grundlage der Schulfächer – und den pädagogischen Disziplinen unterschieden (WINTHER-JENSEN 1990). Strategisch gesehen konnten offensichtlich nur letztere als Gütezeichen eines neuen akademischen Berufsstandes dienen und damit den Lehrerinnen und Lehrern einen höheren gesellschaftlichen Status verschaffen. Schließlich wurden die akademischen Fächer bereits von den Universitätsabsolventen und -absolventinnen beansprucht. LIEDMAN (1977, S. 217ff.)

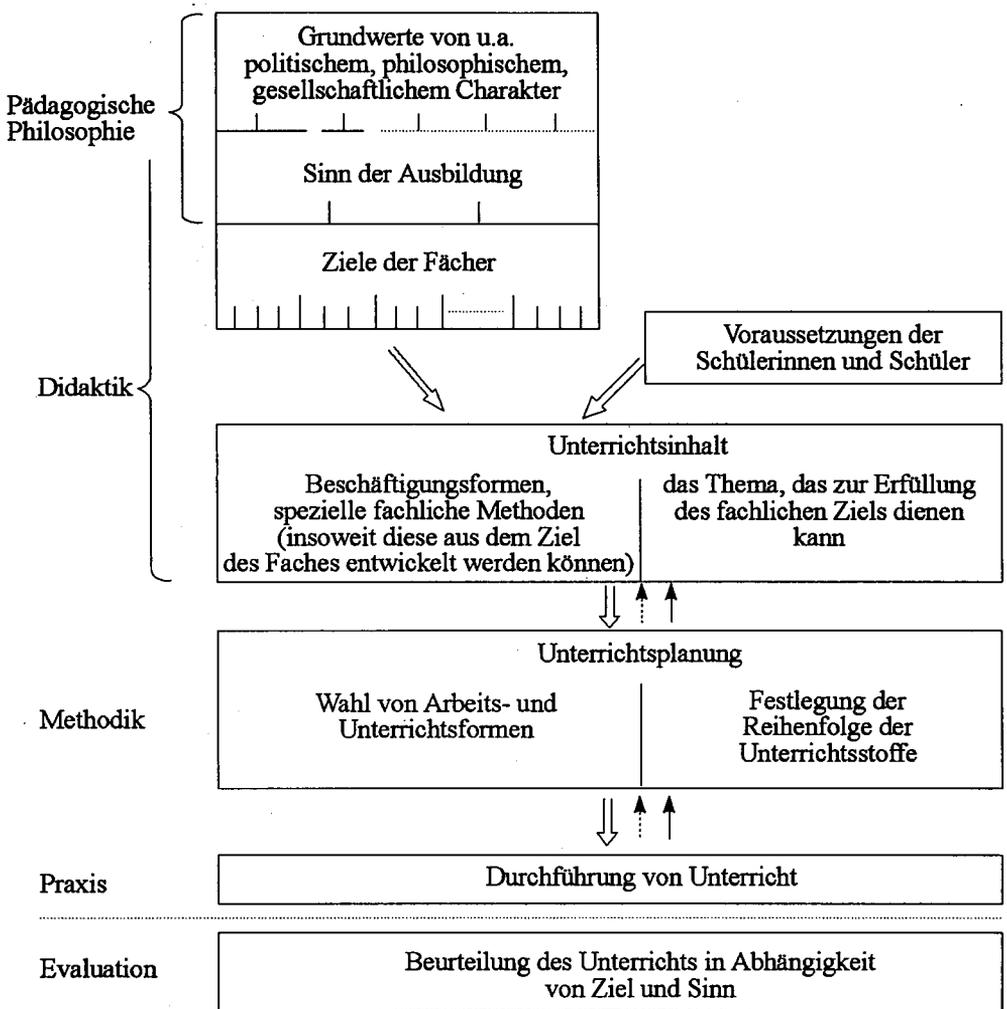
meint, da ein neuer Berufsstand auch dann geschaffen werden könne, wenn noch keine entsprechende akademische Disziplin bestünde, fehlte dessen Mitgliedern die Gewähr, die notwendigen Kompetenzen vorzufinden und zu erwerben. In diesem Dilemma steckten die Lehrkräfte: Sie mußten didaktische Kompetenzen entwickeln, um die wachsende Selbstbestimmung des Berufsstandes zu sichern.

Während der 50er und 60er Jahre wurde in einer Reihe von Regierungsausschüssen und Plenarsitzungen am Königlich-Dänischen Seminar für Pädagogik (abgekürzt DLH: Danmarks Lærerhøjskole) intensiv daran gearbeitet, dem Lehrberuf einen professionellen Rang zu verschaffen. Die Schlüsselrolle fiel dabei einer neuen akademischen Disziplin zu: der „undervisningslæren“ („Unterrichtslehre“ oder Didaktik), die 1966 ins Lehrerausbildungsgesetz aufgenommen wurde. Die herausragende Gestalt in diesem von vielen getragenen Prozeß war CARL AAGE LARSEN (1915–1983), der 1959, vier Jahre, bevor die DLH Universitätsstatus erhielt, auf den ersten Lehrstuhl für Didaktik in Dänemark berufen worden war. Das Ergebnis all dieser Bemühungen ist heute unter dem Namen „DLH-Didaktikmodell“ bekannt. LARSEN verfaßte mehrere Versionen dieses Modells (vgl. LARSEN 1969, 1970, 1976), aber im wesentlichen blieb der Kern seiner Ideen unverändert.

Nach LARSEN bezeichnet Didaktik eine Tätigkeit, nämlich die Tätigkeit der Unterrichtsplanung (die er mit dem politischen Geschäft vergleicht). Er beabsichtigt, ein Modell für die Entscheidungsprozesse zu entwickeln, die bei einer konkreten Unterrichtseinheit notwendig sind. Neben diesem ausdrücklichen Ziel klärt er eine Reihe von terminologischen Fragen, die seither aus der dänischen Terminologie des Fachbereichs nicht mehr wegzudenken sind.

Das Eigentümliche seines Modells liegt darin, daß er (1) jene Entscheidungsprozesse, die bei der Planung und methodischen Vorbereitung des Unterrichts eine Rolle spielen, in verschiedene Kategorien einteilt, und (2) darlegt, wie sich (a) die Kategorien zueinander verhalten und (b) in welcher Ordnung sie bei den anstehenden Entscheidungen zum Tragen kommen. Die Entscheidungskategorien werden in einem schematischen Modell vorgestellt (siehe Abb.). Darin wird sehr deutlich unterschieden zwischen Entscheidungen über den Unterrichtsinhalt und die Unterrichtsvorbereitung. Dies entspricht der in Deutschland üblichen Unterscheidung zwischen Didaktik und Methodik, einschließlich der These, Entscheidungen hinsichtlich des Inhalts seien gegenüber solchen, die sich auf die Unterrichtsvorbereitung beziehen, vorrangig (Primat der Didaktik). In dieser Hinsicht lehnt sich das Modell eindeutig an KLAFFKI (1963) an.

LARSEN wendet sich dann der Frage zu, wie wir über den tatsächlichen Inhalt entscheiden. Da er meint, die Schulen seien von der Gesellschaft geschaffen, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen, werden die grundlegendsten Entscheidungen vom zuständigen politischen Organ der Gesellschaft gefällt. Das ist in diesem Fall das dänische Parlament, das die politisch-didaktischen Entscheidungen über Bildungsziele und Schulfächer trifft. Die Fachkompetenz der Lehrkraft kommt in Entscheidungen über spezifische Themen und Tätigkeiten zum Ausdruck, welche die vorgegebenen Ziele verwirklichen sollen – d.h., sie spielt sich unterhalb der auf der politischen Ebene getroffenen Entscheidungen ab. Der Einfluß TYLERS und seiner Schüler ist in diesem Punkt unverkennbar.



Das DLH-Modell der Didaktik

Zum Schluß stellt LARSEN einige metatheoretische Überlegungen an, die seiner Ansicht nach zur „Metadidaktik“ gehören, also zur wissenschaftlichen Untersuchung der Didaktik und ihrer Methodologie. Er hält fest, daß wir die Beziehungen zwischen den Entscheidungskategorien und die Art und Weise, in der eine Entscheidung aus einer anderen folgt, in logischer Hinsicht als „Abduktion“ beschreiben müssen. Das heißt, wir leiten aus einer unvollständigen Faktensammlung eine Hypothese ab, die besagt, ein bestimmtes erzieherisches Mittel fördere einen bestimmten erzieherischen Zweck. Die hierarchische Struktur der Entscheidungskette besteht somit nicht aus logischen Deduktionen, sondern aus empirisch begründeten Hypothesen. In diesem Teil des Modells macht sich der Einfluß des amerikanischen Pragmatikers CHARLES SANDERS PEIRCE bemerkbar.

Die vorliegende Beschreibung des DLH-Modells ist in gewisser Weise unfair. Sie macht nicht deutlich, daß LARSEN angesichts der Komplexität von Unterrichtssituationen einen außergewöhnlichen Sinn für die Aufgabe des Unterrichtens an den Tag legt.

Das Modell verlangte geradezu nach einer detaillierten Ausarbeitung. Das folgende Jahrzehnt, die 70er Jahre, sollte die produktivste Phase der Didaktik in Dänemark werden. Im Rahmen dieses Modells wurde eine große Zahl von Büchern und Anthologien veröffentlicht (vgl. z.B. ÄLVIK 1970, 1980; REISBY/ÄLVIK 1971; REISBY 1972; RASBORG et al. 1971a–c) – wobei auch kritische Stimmen nicht fehlten (vgl. ILLERIS 1974; JENSEN 1974; HENRIKSEN 1977).

3.2 *Die Diskussion um die Didaktik der sechziger Jahre*

CARL AAGE LARSEN und andere Didaktiker der sechziger Jahre waren zu Recht mit der Frage beschäftigt, wie man die Lehrkräfte „verselbständigt“, sie von der Tyrannei der Schulbücher befreit und ihnen die Möglichkeit gibt, selbst den Unterricht zu planen und zu gestalten. Wie sollte man die Kinder dazu erziehen können, aktive Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft zu werden, wenn die Lehrkräfte nicht selber ausreichend Grundlagen hätten, selbst dies in ihrer Profession zu sein? Die neue Bedeutung, die der Didaktik in der Lehrerbildung und -fortbildung gegeben wurde, spiegelt somit den Gedanken wider, die Lehrkräfte professioneller zu machen.

Gleichzeitig war man damit beschäftigt, das Gewicht der Unterrichtsinhalte zu stärken – sowohl im gewöhnlichen Unterricht wie auch in der Lehrplanarbeit. Das pädagogische Fachstudium wurde an der Lehrerhochschule etabliert, unter anderem mit Hinblick darauf, daß besonders interessierte Lehrkräfte wissenschaftlich so qualifiziert werden konnten, daß man nicht länger darauf angewiesen war, die Inhaltsdiskussion den spezialisierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universitäten zu überlassen, denen oft der Bezug zur pädagogischen Wirklichkeit in der Schule fehlte.

Die Absicht, die Didaktik relativ zentral in der Ausbildung der Lehrkräfte und in der Lehrerweiterbildung zu plazieren, war also hauptsächlich, sie selbständiger in ihrer professionellen Arbeit zu machen. Aber ironischerweise wurden gerade die didaktischen Werkzeuge, die zu diesem Gebrauch entwickelt wurden, oft auswendig gelernt, und der Unterricht in den didaktischen Disziplinen wurde in der ersten Periode selbst von ebender Lehrbuchtyrannei geprägt, von der er befreien sollte.

Aber auch die Didaktik selbst als Theorie und Planungsinstrument wurde von der Mitte der siebziger Jahre an immer mehr und mehr umfassender Kritik ausgesetzt. Die Anregungen von kritischen Pädagogen wie PAULO FREIRE und OSKAR NEGTE setzten sich durch, und entsprechende dänische Publikationen wie ILLERIS (1974) und HENRIKSEN (1977) wurden bald in der Lehrerbildung rezipiert.

Abgesehen von der Kritik an der Verfälscherung ging es hauptsächlich um zwei Kritikpunkte. Zum einen gab es eine Auseinandersetzung über die scharfe Unterscheidung zwischen Politik und Pädagogik. Diese lag in direkter Verlängerung zur von

den Studentenunruhen ausgehenden Kritik des Positivismus als Wissenschaftsideals. Man glaubte nicht mehr länger an das Ideal von der Wertfreiheit der Wissenschaft und der Technik. Pädagogik ist in einem gewissen Sinne bereits Politik. Und dies zu zeigen und offen zu diskutieren ist notwendig, wenn der Unterricht zu Bildung führen soll und nicht nur zu einer Anpassung an das zu jeder Zeit gegebene System.

Der zweite Kritikpunkt zielte auf die Differenz von Inhalt und Form, zwischen dem Zweck des Unterrichts und dessen Wirkung. Man wurde sich wieder des heimlichen Lehrplans bewußt und richtete die Aufmerksamkeit auf das, was oft hinter dem Rücken der Akteure mitgelernt wird. Oder auf eine andere Weise ausgedrückt: Die offiziell erklärten Lehrplanziele wurden als ideologischer Firnis über den beinharten Qualifikations- und Anpassungsforderungen des Systems problematisiert. Statt dessen wollte man nun den faktischen Inhalt der Schule freilegen.

4. Einige Züge der Kritischen Didaktik in den siebziger und achtziger Jahren

Die Kritische Didaktik, die sich ab Mitte der siebziger Jahre durchsetzte, war ideologiekritisch und soziologisierend. Durch Anregungen von u.a. JÜRGEN HABERMAS, OSKAR NEGTE, THOMAS ZIEHE, aber auch GUTT/SALFFNER und PAULO FREIRE fand ein Wechsel in der didaktischen Perspektive statt. Während sich die Didaktik bis dahin wie in den USA sehr an der Psychologie orientiert hatte, rückten nun die Gesellschaftswissenschaften in eine zentrale Position. Und während man früher Didaktik in großem Maße als Planungsperspektive vom Ziel zu den Mitteln verstanden hatte, wurden nun die faktischen Funktionen des Unterrichts in den Mittelpunkt gestellt.

Auf diesem Hintergrund ist die Ideologiekritik und die Kritik der Fächer ein wesentlicher Teil der dänischen Didaktik geworden. Gleichzeitig wurde eine Reihe empirischer Studien durchgeführt, die auf der Basis von Beobachtungen im Klassenzimmer Aspekte des „heimlichen Lehrplan“ aufdecken sollten – um einen Begriff zu benutzen, der seit seiner Einführung durch BAUER/BORG 1974 zentral für die Kritische Didaktik stand. Einige der ersten Studien untersuchten die Bedeutung des sozialökonomischen Hintergrundes der Schülerinnen und Schüler für die Interaktion im Klassenzimmer (z.B. das „PROJEKT SKOLESPROG“ von 1979). Später sind insbesondere die Geschlechtsunterschiede in den Mittelpunkt der Forschung gerückt worden.

Unter anderem inspiriert von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, wurden „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ bestimmende Bildungsideale – und es kam zu einer Renaissance der Idee der Utopie. Aber zugleich wurde an die alte dänische Tradition der „Erziehung zur Demokratie durch Demokratie“ angeknüpft. Das Schulgesetz von 1975 bekräftigte die Schülermitbestimmung sowohl bei der Methode wie den Inhalten des Unterrichts und legte gleichzeitig in seinen übergeordneten Leitideen darauf Gewicht, daß die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet werden sollten, aktiv Mitwirkende in einer demokratischen Gesellschaft zu werden.

In dem mehr radikalen didaktischen Denken in Dänemark ist dies zu einer Frage der politische Bildung geworden, wobei der Begriff der „soziologischen Phantasie“ im

Zentrum stand. Der amerikanische Soziologe WRIGHT MILLS, von dem der Begriff übernommen wurde (MILLS 1959), erklärt diese als die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Individuellem und Gesellschaftlichem zu sehen, zwischen der „kleinen“ und der „großen“ Geschichte. Nicht zuletzt aufgrund der Anregungen OSKAR NEGTS wurde diese soziologische Phantasie als Grundlage für grenzüberschreitende Handlungen gesehen.

Politische Bildung wurde gleichzeitig aufgefaßt als Fähigkeit und Wille mitzuwirken – und nicht nur Zuschauer zu sein – im mehr oder weniger demokratischen Gesellschaftsleben. In Verbindung damit hat die Erfahrungsorientierung eine bedeutende Rolle gespielt. In einigen Fällen hat diese besonders an die alte und in Dänemark gut etablierte reformpädagogische Tradition angeknüpft. Als Kritische Didaktik ist sie jedoch inzwischen in radikaleren Formen aufgetreten, in denen die Aneignung theoretischen Wissens sehr zentral war. Das Problem der sogenannten Parallelität von Schullehre und Erfahrungswissen war hier das didaktische Kernproblem (JACOBSEN et al. 1980). Dieser unter anderem von DEWEY und NEGT inspirierte didaktische Gedankengang wurde auf der anderen Seite stark kritisiert von der didaktischen „Schule“, die sich auf die sowjetische kulturhistorische Psychologie stützt, besonders auf VYGOTSKY und DAWYDOW. Der zentrale Punkt in der Diskussion war die unterschiedliche Auffassung des Verhältnisses zwischen theoretischen und Alltagsbegriffen.

Ein großer Teil der didaktischen Arbeit in dieser Periode hat sich mit den verschiedenen Aspekten des problemorientierten, teilnehmergesteuerten und fachübergreifenden Unterrichts beschäftigt – oft behandelt unter der Bezeichnung Projektarbeit (z.B. ILLERIS 1974; BORGNACKE 1983). Am Anfang ging es meistens um die universitären Ausbildungsgänge (etwa beim Aufbau der Universitätszentren wie in Roskilde), aber später befaßten sich Forschung und Entwicklung ebenso mit der Schule und nicht zuletzt der außeruniversitären Erwachsenenbildung (u.a. in den Volkshochschulen). Eine von den mehr ideologisch geprägten Fragen, die dabei Uneinigkeit schaffen konnten, war die Forderung nach gesellschaftlicher Relevanz allen Unterrichts und deren Bedeutung.

Gleichzeitig mit der Kritischen Didaktik haben natürliche andere Gedankengänge und Formen der Praxis existiert. Das mehr technologisch geprägte Ziel-Mittel-Denken hat an bestimmten Stellen überlebt. Das wissenschaftszentrierte Lehrplandenken hat immer noch viele fachdidaktische Diskurse geprägt. Für eine rein erlebnisorientierte Didaktik gibt es ebenfalls Beispiele. Schließlich muß die konstruktivistische Didaktik erwähnt werden, welche auf das Experimentieren und der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler besonderes Gewicht legt.

5. Aspekte der Situation in den neunziger Jahren

Die neunziger Jahre scheinen davon charakterisiert zu sein, daß die didaktischen Positionen weniger markant sind. Die Diagnose könnte sein, daß die didaktische Forschung in einer Ermüdungsphase ist, einer Periode, die mit wachsenden gesellschaftlich produzierten und innergesellschaftlichen Problemen zusammenfällt, ziem-

lich nahe am Zusammenbruch der Normen, Werte und traditionsgetragenen Lebensformen. Kulturell gesehen sind die Widersprüche vielfältig: Pluralismus, Anomie, Sinnverlust und Entfremdung auf der einen Seite sowie Nationalismus und Rassismus, aber auch die Öffnung einer Vielfalt von persönlichen Möglichkeiten auf der anderen Seite.

Die Ermüdung könnte daran liegen, daß die mehrdeutigen Tendenzen in der didaktischen Theorie schwer aufzufangen sind, aber sie könnte auch daran liegen, daß die didaktische Forschung von der Politik gestellten Evaluations- und Entwicklungsaufgaben hat weichen müssen.

Auch wenn es z.B wissenschaftstheoretische Unterschiede innerhalb der heutigen didaktischen Theorien gibt, so können diese angemessen unter der gemeinsamen Überschrift „demokratische Didaktik“ zusammengefaßt werden. Im dänischen Zusammenhang bekam der Demokratiebegriff nach dem Zweiten Weltkrieg zwei verschiedene Bedeutungen. Demokratie bezeichnet sowohl eine parlamentarische Regierungsform als auch eine alltägliche Lebensform, eine Methode, miteinander umzugehen. Und in der letzteren Bedeutung des Wortes ist der Kern der demokratischen Didaktik zu finden. Es geht um eine Erziehung zu Demokratie durch Demokratie, d.h. durch ein soziales Miteinander, getragen von gegenseitigem Respekt und Verständnis. Zentral sind dabei die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei didaktischen Entscheidungen und das gemeinsame Gespräch bzw. der Dialog als der Weg zum Konsens (KOCH 1982; SCHNACK 1992; HENRIKSEN 1993).

Demokratische Didaktik wird getragen von bildungstheoretischen Vorstellungen vom wirkenden Menschen, der sich in der Umwelt engagiert, sich kritisch-analytisch im Vertrauen zu sich selbst und mit Blick auf die Gemeinschaft verhält. Demokratische Didaktik gewichtet das „Laientum“ höher als das Expertentum und den Bildungswert höher als den Nutzen.

In fachdidaktischen Überlegungen wird dadurch das Interesse auf inhaltliche Begründungen und Zusammenhänge gelenkt. In der Naturwissenschaftsdidaktik wird der Inhalt um gesellschafts-, kultur- und fachkritische Aspekte der Naturwissenschaft und Technologie angereichert, zugleich aber an der „scientific literacy“ und der Handlungsorientierung (Experimenten) festgehalten (NIELSEN/PAULSEN 1992). In den „weicheren“ Naturfächern sind Haupteinfallswinkel die gesundheits- und umweltgefährdenden lokalen und globalen Krisen und Konflikte, aber auch hier steht die Frage nach notwendigen Fachbegriffen zur Diskussion (BREITING 1989; JENSEN/SCHNACK 1993). Innerhalb der humanistischen Fächer gibt es größeren Pluralismus. Die inhaltliche Auswahl wird mit Möglichkeiten der Identitätsentwicklung, den ästhetisch-expressiven Entfaltungsmöglichkeiten sowie den meinungstragenden und -bildenden Möglichkeiten begründet, aber auch mit der Einführung in „autoritative“ Texte und den in ihnen angelegten Möglichkeiten für ein vergrößertes historisches Bewußtsein.

Im Sommer 1994 ist eine neue Volksschulreform umgesetzt worden. Obwohl die Änderung durch lokale Entwicklungsarbeit vorbereitet war, hat sie dennoch einige Probleme auf die Tagesordnung gesetzt, zu denen die Didaktik Stellung beziehen muß. Hier sollen diese lediglich durch zwei Dimensionen skizziert werden:

- (1) **Dezentralisierung und Zentralisierung im Verhältnis zu den Lehrplanentscheidungen:** Die zentrale Steuerung wird dadurch gestärkt, daß das Kultusministerium künftig nicht nur den Fächerkanon und dessen übergeordnete Ziele festsetzt, sondern darüber hinaus auch übergeordnete Unterrichtsthemen. Die übrige Lehrplanarbeit findet wie schon immer auf lokaler Ebene statt, aber es sind mehr Entscheidungsbereiche an die einzelnen Schulen verlagert worden.
- (2) **Ganzheitlichkeit und Differenzierung:** Die Aufteilung und Selektion der Lernenden nach Kriterien wie Fähigkeiten oder Intelligenz, ihren Noten u.ä. werden vollständig aufgegeben. Im Prinzip soll eine Klasse vom ersten bis zum letzten, dem neunten Schuljahr zusammenbleiben. Gleichzeitig bedeutet „Ganzheitlichkeit“ auch, daß darauf Gewicht gelegt wird, daß die Schultage weniger in Stunden aufgeteilt und in Fächer zersplittert werden als bisher – unter anderem auch dadurch, daß in einer Klasse möglichst wenige Lehrkräfte eingesetzt werden. Gleichzeitig sollen in allem Unterricht differenzierte Angebote angestrebt werden. Der Unterricht soll den Interessen und den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepaßt werden, je nach sozioökonomischen, ethnischen, religiösen, geschlechtsabhängigen, physischen und psychischen Bedingungen. Die Organisation der Schule und die Planung und Praxis der Lehrkräfte sind damit ins Spannungsfeld von individuellen und kollektiven Erfordernissen gestellt.

Wir haben hier einige der didaktischen Herausforderungen benannt, die die Volksschulreform auslöst. Mit der explosionsartigen Entwicklung auf erwachsenenpädagogischem Gebiet könnte ebensogut auch auf andere Forschungsgebiete hingewiesen werden. Hier hat sich das Interesse auf die erneuerte Qualifikationsforschung sowie auf die Biographie als Voraussetzung für eine teilnehmerzentrierte pädagogische Forschung konzentriert. Gleichzeitig ist das Spannungsverhältnis zwischen den normativen, deskriptiven und erklärenden Dimensionen der Didaktik wieder aktuell geworden. Hier ist der Stoff für die metatheoretischen Überlegungen in den kommenden Jahren. Von metatheoretischer Art sind schließlich auch die dringend erforderlichen komparativen Analysen der verschiedenen Formen der Fachdidaktik. Dadurch, daß die Fachdidaktiken in den letzten Jahren dabei sind, anerkannte Forschungsgebiete zu werden, wächst in gleichem Maß die Notwendigkeit, die dabei verwendeten Paradigmen z.B. zur Lehre, zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zum Fachkonzept, zur Schulauffassung usw. miteinander zu vergleichen.

Literatur

- BADEN, J.: Ordbog over de af fremmede Sprog laante Ord. Kopenhagen ²1824.
 BAUER, M./BORG, K.: Den skjulte læreplan. Unge Pædagoger. o.O. 1974
 BORGNACKE, K.: Projektpædagogikken gennem teori og praksis. Aalborg 1983.
 BRAMMER, G.P.: Lærebog i Didactik og Pædagogik. Kopenhagen 1831.
 BREITING, S.: Miljøundervisning for fremtiden. Kopenhagen 1989.
 CLARK, C.M./PETERSON, P.: Teachers' Thought Processes. In: M.C. WITTRICK (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York ³1986.

- CRAMER, E.: Undervisningslære som seminariefag. (Danmarks Lærerhøjskole. Unpublished cand. pæd. thesis). København 1983.
- DAM, A.: Om Muligheden af Formel Opdragelse af de intellektuelle Evner. En psykologisk-pædagogisk Undersøgelse. København 1912.
- GJELLERUP, S.M.: Biskop Jens Dinesen Jersin. Bidrag til Danmarks Skole- og Kirkehistorie i det 17de Aarhundrede. København 1868 – 1870.
- GRUE-SØRENSEN, K.: En indvielse. In: Årbog for Dansk Skolehistorie 3 (1969), S. 98–102.
- GRUE-SØRENSEN, K.: Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber. København 1974.
- HARDER, P.: Eleven in centrum – men for hvad? København 1985.
- HENRIKSEN, H. (ed.): Kritik af undervisningslæren. København 1977.
- HENRIKSEN, H.: Samtalens Mulighed. Bidrag til en demokratisk didaktik. Hadersleben 1993.
- HØEG LARSEN, C.A.: Didaktikkens emne. In: K. BONDE (ed.): Pædagogisk metodik 2. København 1970, S. 46–61.
- ILLERIS, K.: Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik. København 1974.
- JACOBSEN, B./SCHNACK, K./WAHLGREN, B.: Erfaring og undervisning. København 1980.
- JENSEN, B.B./SCHNACK, K. (eds.): Handlekompetence som didaktisk begreb. Didaktiske Studier Bd. 2. København 1993.
- JENSEN, H.S. et al. (eds.): Uddannelse og samfundsfilosofi. Teori og Praksis Nr. 2. Kongerslev 1974.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963.
- KLAFKI, W./OTTO, G./SCHULTZ, W.: Didaktik und Praxis. Weinheim/Basel 1977.
- KROMAN, K.K.: Om Maal og Midler for den høiere Skoleundervisning og om Muligheden af dens organiske Sammenknytning med den lavere. København 1886.
- LANGE, F.O.: Nogle Bemærkninger om Skoleundervisningens Princip og Methode. København 1850.
- LANGE, F.O.: Skolen og Livet. Pædagogiske Betragtninger. København 1852.
- LARSEN, C.A.A.: Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. In: Pædagogik og fag 1969–5, S. 5–28. (Reprinted in: F. SØRENSEN/C. STJERNE (eds.): Artikler til undervisningslære 1. København, S. 179 – 200.)
- LARSEN, C.A.A.: Didaktik og metodik. En indføring. København 1970 (Danmarks Lærerhøjskole. Institut for Didaktik og Metodik. Mimeograph, 90 pp).
- LARSEN, C.A.A.: Om anvendelse af ordet metode i pædagogikken. In: Pædagogik 1971–1/2, S. 9 – 25.
- LARSEN, C.A.A.: Didaktik og metodik. En indføring. København 1976 (Danmarks Lærerhøjskole. Institut for pædagogik og psykologi. Mimeograph, 26 pp).
- LARSEN, C.A.A.: Didaktik og metodik. In: L.J. MUSCHINSKY/K. SCHNACK (eds.): Pædagogisk Opslagsbog. København 1978, S. 82–86.
- LARSEN, J.: Bidrag til den danske skoles historie 1818–1898. København 1898 (Repr. 1984).
- LAURSEN, P. FIBÆK: Læreren fra degn til lønarbejder. Roskilde 1976.
- LAURSEN, P. FIBÆK: Didaktik i Danmark. (University of Copenhagen: Unpublished paper). København 1992.
- LIEDMAN, S.-E.: Motsatsernas spel I. Lund 1977.
- LINDERSTRØM-LANG, C.F.: Wolfgang Ratichius. Et Bidrag til Pædagogikkens Historie. København 1905.
- MARKUSSEN, I.: Da Danmarks Lærerhøjskole blev højere læreanstalt. In: Årbog for Dansk Skolehistorie, 12 (1978), S. 189 – 208.
- MILLS, C. WRIGHT: The Sociological Imagination. New York 1959.
- NIELSEN, H./PAULSEN, A.C. (eds.): Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé. København 1992.
- NORDENBO, S.E.: Bidrag til den danske pædagogiks historie. København 1984.
- NORDENBO, S.E.: Dansk pædagogisk forskning 1988 – status, vilkår og satsningsområder. In: Dansk pædagogisk Tidsskrift 36 (1988) 5, S. 238–247.

- NORDENBO, S.E.: Når voksne lærer – fx edb. København 1989.
- NORDENBO, S.E.: How do computer novices perceive information technology? A qualitative study based on a new methodology. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 34 (1990) 1, S. 43–76 (a).
- NORDENBO, S.E.: Teaching computer technology to adult computer novices. Normative didactics based on adults' perception of information technology. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 34 (1990) 4, S. 243–258 (b).
- PROJEKT SKOLESPROG: Skoledage. Kongerslev/København 1979.
- RASBORG, F. et al. (eds.): *Pædagogiske modeller*. København 1971(a).
- RASBORG, F. et al. (eds.): *Pædagogiske mål*. København 1971(b).
- RASBORG, F. et al.: *Målanalyse og målvurdering*. København 1971(c).
- REISBY, K.: *Formulering af undervisningsmål. Hvorfor – hvordan?* København 1972.
- REISBY, K./ÅLVIK, T. (eds.): *Undervisningslære 2*. København 1971.
- SCHNACK, K.: *Dannelse og Demokrati. Udvalgte artikler*. København 1992.
- THAULOW, G.: *Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik*. Berlin 1845.
- WILKENS, C.: *Didaktik*. In: C. BLANGSTRUP (ed.): *Salmonsens Konversationsleksikon*. Bd. 6. København 1917, S. 128.
- WINTHER-JENSEN, T.: *Problems of Teacher Training – illustrated by Danish examples*. In: T.R. BONE/J. MCCALL (eds.): *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow 1990, S. 68 – 77.
- ÅLVIK, T. (ed.): *Undervisningslære*. København 1970.
- ÅLVIK, T. (ed.): *Om undervisning*. København 1980.