

# **Tätigkeitstheoretische bzw. kultur-historisch orientierte Didaktik**

## **1. Traditionslinien**

Unter dem Dach einer „kulturhistorisch-orientierten Didaktik“, wenn denn alle Protagonisten diese Bezeichnung so akzeptieren sollten, finden sich sehr unterschiedliche Ansätze und Richtungen in Europa (vor in allem Skandinavien, den Baltischen Ländern und Russland) und Amerika (vor allem Südamerika und hier besonders in Brasilien, aber auch in den USA und Kanada – vgl. etwa Hedegaard 2003, Seeger 2011, Jantzen 2012, Kontopodis 2009 und insgesamt für einen Überblick [www.ich-sciences.de](http://www.ich-sciences.de), <http://www.iscar.org/de/publications>, <http://psyjournals.ru>). Im deutschsprachigen Raum sind vor allem die Arbeiten zur Behindertenpädagogik (Jantzen 2007, Feuser/ Berger 2002) sowie zur tätigkeitstheoretisch orientierten psychologischen Didaktik zu nennen (vgl. Lompscher 2007, Giest/ Lompscher 2006, Lompscher/ Giest 2010). Der nachfolgende Beitrag bezieht sich ausschließlich auf diesen Ansatz, der in Russland unter der Bezeichnung „entwickelnder Unterricht“ (Davydov 1996) bekannt wurde und in Deutschland mit der sogenannten „Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“ (nachfolgend „Lehrstrategie AK“ bezeichnet) verbunden wird (Lompscher 1989, 2007, vgl. auch Giest 2011a).

Die Ansätze des entwickelnden Unterrichts sowie die Lehrstrategie AK fußen auf psychologischen Arbeiten in Russland bzw. der früheren Sowjetunion. Hier wurde auf der Basis der kultur-historischen Theorie zum Problem der Bildung und Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe (im Gegensatz zu Alltagsbegriffen) und des wissenschaftlichen Denkens gearbeitet, wobei diese Arbeiten stets eng mit der Lösung von aktuellen Bildungsproblemen im Lande verbunden waren.

In der Tat war es Vygotskij (vgl. 2002, 2003), der als erster Psychologe auf die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen empirischer und theoretischer Verallgemeinerung, alltäglicher und wissenschaftlicher Begriffsbildung hingewiesen und dafür erste Analysen entwickelt hatte. Diese Arbeiten wurden von seinen Mitar-

beitern und Schülern fortgesetzt (z.B. von Davydov, El'konin, Gal'perin, Leont'ev, Markowa, Rubinstein, Talysina u.a.; für einen Literaturüberblick siehe Lompscher 1989, 2007; Giest/ Lompscher 2006.)

Aufgenommen in den Ansatz wurden aber auch Ergebnisse der Expertise-Forschung (Experten-Novizen-Paradigma) sowie Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung bzw. der Instruktionspsychologie aus jener Zeit (vgl. Aebli 1983, 1987; Donaldson 1985, Ausubel 1980 u.a.).

Spätestens mit den internationalen Schulleistungsvergleichen rückten Defizite bei komplexen kognitiven Anforderungen (Problemlösen, Transferproblematik – träges Wissen, Probleme bei den Niveaus wissenschaftlichen Denkens; siehe auch Conceptual Change- Forschung; Vosniadou 2008) vermehrt in den Fokus wissenschaftlicher Arbeiten (Klieme 2009). Diesbezüglich, aber auch hinsichtlich des verstärkten Interesses an der Förderung der Entwicklung und Ausbildung kognitiver Leistungsdispositionen bzw. der Kompetenzorientierung im Unterricht, erweist sich die Aktualität der wissenschaftlichen Fragestellungen und Lösungsansätze der tätigkeitstheoretischen Didaktik. So weist z.B. der Tätigkeitsbegriff eine gewisse Affinität zum Kompetenzbegriff auf, werden darunter komplexe Leistungsdispositionen verstanden, die neben kognitiven auch motivationale, emotionale und volitionale Komponenten vereinigen. Ungeachtet dieser Aktualität blieben der Ansatz und die in seinem Rahmen durchgeführten Arbeiten hierzulande weitgehend unbekannt (vgl. auch Rakhkockhine 2009, 2012).

## **2. Theoretischer Anspruch**

Der psychologisch-didaktische Ansatz der Lehrstrategie AK oder auch der „Entwickelnde Unterricht“ bezeichnen eine pädagogische Orientierung, aus der vor allem Konsequenzen für die Stoffanordnung und Anlage von Unterricht, seine Planung (Giest 2010) und Gestaltung abzuleiten sind. Es handelt sich nicht um eine in sich mehr oder weniger geschlossene, ausgearbeitete didaktische Theorie, wie sie beispielsweise Klafki (1964, 1985) vorgelegt hat. Die im Ansatz formulierten Orientierungen wurden vor allem aus Bezugstheorien gewonnen, die auf dem Hintergrund der kultur-historischen Theorie entstanden sind wie z.B. die Theorie der Bildung wissenschaftlicher Begriffe (Vygotzkij 2002) sowie deren Weiterentwick-

lung durch die Theorie des theoretischen Denkens und der dafür adäquaten Form der Verallgemeinerung (Davydov 1977, 1996), die Theorie der geistigen Handlung (Gal'perin 1980, 2004), die Theorie der Orientierungstätigkeit (Talsyna 2002), die Theorie der Lerntätigkeit (Lompscher 1989, Giest/ Lompscher 2006) sowie die Theorie der pädagogischen Handlungsregulation (El'konin 1998). Eine erste umfassende theoretische Darstellung hat Davydov (1977, 1996) ausgearbeitet.

Gemäß der kultur-historischen Theorie kann die Entwicklung (höherer, d.h. kultur-historisch bedingter) psychischer Funktionen und Strukturen nur adäquat untersucht werden, wenn sie in ihren kulturellen Entstehungsbedingungen betrachtet wird. Daher nutzen die Forschungsarbeiten vor allem die kausal-genetische Methode (Giest 2008a), wobei konstatierende (empirisch-analytisch deskriptive) Untersuchungen zur Analyse der schon vorhandenen Entwicklungsvoraussetzungen (in der Zone der aktuellen Leistung) mit Ausbildungsexperimenten im Feld (Ausbildung und Entwicklung der Lerntätigkeit in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden im Unterricht) verbunden wurden. Dies hatte den Vorteil, dass sich Konsequenzen für die unterrichtliche Praxis unmittelbar aus der Erforschung ergaben (präskriptiver Aspekt, der sich auf die konkreten Formen der Stoffanordnung, Planung und Gestaltung des Unterrichts bezieht – siehe unten).

### **3. Charakteristik des Ansatzes**

#### **3.1 Problemstellung**

Die Anordnung fach- bzw. domänenspezifischen Wissens folgt in (vor allem naturwissenschaftlichen) Lehrbüchern und dann auch im Unterricht einer bestimmten Logik. Abgesehen von Anordnungen, die rein der Fachlogik folgen (klassisches Lehrbuch), gibt es auch Anordnungen, die in gewissem Umfang eine Aneignungs- oder Lern-Lehr-Logik berücksichtigen. Dann werden beispielsweise didaktische Funktionen (z.B. in der Reihenfolge: Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung) zumindest implizit berücksichtigt.

*Beispielsweise findet man im Lehrbuch Physik 7/8 (2001, S. 3) die Gliederung: Lampen und Geräte im Haushalt (→ Einführung); Arbeit, Energie als physikalische Größe, Transportformen der Energie, Energieformen und Energiespeicherung, Energie für Lebensprozesse, Energie auf dem Wege*

*zum Verbraucher, Kraftwerke und Umweltbelastung, Nutzung von Energie... (→ Erarbeitung); Zusammenfassung, Aufgaben (→ Festigung, Systematisierung, Anwendung).*

Aus der Sicht einer pädagogischen Theorie des Lernens (Klingberg 1997, aber auch Rolff 2010) wäre jedoch zu kritisieren, dass die Stoffanordnung die Lernlogik und damit den Lernenden nicht als Subjekt berücksichtigt, also solche Aspekte wie Bedürfnisse und Motive des Lernens (Motivierung, Zielorientierung), die diesen entsprechenden Gegenstände und Handlungen und die damit verbundene Sinnkonstruktion unberücksichtigt lässt.

Die Vertreter der Lehrstrategie AK kritisieren aber vor allem, dass die Ziele unterrichtlichen Lernens vor allem im Gewinnen des Abstrakten gesehen werden, dabei der Vergleich von Oberflächenmerkmalen (äußere Erscheinungen) zu Ungunsten der Analyse struktureller Tiefenmerkmale (Wesen) des Lerngegenstandes überbetont, das Anschauliche mit dem Konkreten und das Abstrakte mit dem Unanschaulichen identifiziert sowie der Transfer oder der eigentlich wichtige Weg des Aufsteigens zum (geistig erschlossenen) Konkreten reduziert wird auf das Lösen von Anwendungsaufgaben und das Finden von Anwendungsbeispielen. Der Stoff wird häufig so angeordnet, dass der Erkenntnisgang ausschließlich vom Konkreten zum Abstrakten verläuft (siehe Aebli 1993, S. 246ff.). Im Sinne einer begrifflichen Pyramide wird zunächst Einzelnes, dann Besonderes und schließlich Allgemeines erarbeitet:

*Z.B. werden zunächst unter dem Thema „Mechanik, Arbeit und Leistung“ elementare Maschinen auf der Ebene des Einzelnen (Rolle/ Flaschenzug – vgl. Physik 2001, S. 94ff.) und dann des Besonderen thematisiert (mechanische Arbeit an der geneigten Ebene, am Hebel), um anschließend, das Allgemeine, gemeinsame, inhaltliche Abstrakte, nämlich die Goldene Regel der Mechanik (Gleiche Arbeit kann bei kleiner Kraft durch längeren Weg verrichtet werden und umgekehrt) herauszuarbeiten. Schließlich erfolgt die Anwendung am Beispiel Biomechanik und Fahrrad, gefolgt von Aufgaben und der Zusammenfassung zur Festigung und Anwendung. Oder aber es wird zunächst die elektrische Leitung in verschiedenen Medien (festen Körpern, Flüssigkeiten, Gasen und dem Vakuum) untersucht, bevor das allgemeine*

*Modell des elektrischen Leitungsvorganges, die zuvor erarbeiteten Erkenntnisse verallgemeinernd, erarbeitet und angewandt wird (vgl. Physik 9, 1970).*

Auffällig ist, dass Anwendungsbeispiele immer im Anschluss an die Erarbeitung des Stoffes behandelt werden, in denen nun das systematisch angeeignete, verallgemeinerte und schließlich systematisierte Wissen angewendet werden soll. Oft aber treten dabei Probleme auf, weil das Abstrakte (Merksatz, formuliertes Gesetz, Formel) nur formal gelernt wurde und daher nicht angewandt werden kann (Transferproblematik – „träges Wissen“).

*Beispielsweise wird hinsichtlich der oben benannten kraftumformenden Einrichtungen dann lediglich erfasst, dass sie die Arbeit „leichter“ machen („es geht leichter“), nicht aber, dass die Arbeit gleich bleibt (das Produkt aus Kraft und Weg ist konstant und daher bedeutet weniger Kraftaufwand mehr Weg).*

### **3.2 Grundidee des Ansatzes**

Davydov (1977, 1996) und Lompscher (1988, 1989, 2007; vgl. auch Giest/Lompscher 2006) fordern daher unter Bezug auf die erkenntnistheoretisch begründete Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten sowie auf die Besonderheiten der Entwicklung und Ausbildung wissenschaftlicher Begriffe sehr schnell Basiskonzepte einer gegebenen Domäne, eines Wissensgebietes (= Ausgangsabstraktionen) auszugliedern und zum Ausgangspunkt der Wissensaneignung werden zu lassen. Diese sollen als genetische Zellen für die Entwicklung und den Aufbau von systematischen und strukturierten Wissenssystemen fungieren. Ausgangsabstraktionen umfassen paradigmatische Grundideen (vgl. auch Kuhn 1962, Vosniadou/ Vamvakoussi/ Skopetetti 2008), durch deren Entfaltung es möglich werden soll, einen Gegenstandsbereich (z.B. im Rahmen einer Domäne) gedanklich zu (re)konstruieren. Das unterrichtliche Vorgehen nach der Lehrstrategie (AK) ist durch drei Schritte gekennzeichnet:

#### *A) Gewinnen der Ausgangsabstraktionen*

Ermittelt werden zunächst stoffliche Inhalte, an denen das Wesen des zu behandelnden Gegenstands (seine Tiefenmerkmale) besonders prägnant zum Ausdruck

kommt. Diese müssen zugleich exemplarisch sein, d.h. eine hohe Erschließungskraft für den potenziellen Lerngegenstand besitzen. Die Erarbeitung erfolgt in erfahrungsgesättigten Situationen, indem diese analysiert oder mit alternativen Erscheinungen kontrastiert werden (Erzeugen kognitiver Konflikte). Aus dieser Analyse gehen Ausgangsabstraktionen hervor, in denen die wesentlichen inneren Merkmale des Lerngegenstandes erfasst werden.

### B) Ausarbeiten und Modellieren der Ausgangsabstraktionen

Ausgangsabstraktionen sind in gewisser Weise Kernhypothesen über das Wesen oder die Theorie eines Gegenstandsbereiches, welche im Verlauf des Aufsteigens zum Konkreten in Konkretisierungsreihen aufgeschlossen, ausdifferenziert und konkretisiert werden. Dabei wird gleichsam vom (abstrakten) Wesen ausgehend die (konkrete) Erscheinung erschlossen, indem analysiert wird, wie das Wesen konkret in den Erscheinungen zum Ausdruck kommt. Da die Ausgangsabstraktionen in der Regel aus verbal ausgedrückten abstrakten Merkmalen bestehen, wird versucht, diese anschaulich in Form von Lernmodellen analog zu präsentieren. Diese bilden für die Lernenden eine unverzichtbare sinnliche Stütze, die ihnen den Weg der gedanklichen Konkretisierung der abstrakten Merkmale erleichtert.

### *C) Anwendung der Ausgangsabstraktionen (des Abstrakten) zum Zwecke der geistigen Erschließung des Lerngegenstands – Konkretisierungsreihen*

Diese Phase ist hinsichtlich der Wissensaneignung sowohl quantitativ als auch qualitativ die bedeutendste. Im Unterricht wird das Aufsteigen zum (geistig rekonstruierten) Konkreten durch die Bearbeitung von sogenannten Konkretisierungsreihen realisiert. Mit Hilfe der Ausgangsabstraktionen (Basiskonzepte, die „Stammzellen“ des Wissensgebietes) wird der Lerngegenstand gedanklich erschlossen, das Wissensgebiet mental entwickelt, indem die Basiskonzepte oder Ausgangsabstraktionen (beim Aufsteigen zum Konkreten) einerseits laufend auf konkrete Sachverhalte angewendet und dadurch andererseits ausdifferenziert und konkretisiert werden. Auf diese Weise ist der Transfer bereits Gegenstand der Aneignung des begrifflichen bzw. theoretischen Wissens und nicht erst Gegenstand einer davon unabhängigen, besonderen Anwendungsphase im Unterricht.

*Auf die oben genannten Beispiele bezogen würde man ausgehend von einem exemplarisch ausgewählten konkreten Fall (hier also z.B. der geeigneten Ebene, die besonders anschaulich nachvollziehbar beim Pyramidenbau in prototypischer Weise Verwendung gefunden hat, um mit geringen Kräften große Lasten in die Höhe zu bewegen) sehr schnell zum Abstrakten (Goldene Regel) vordringen, um anschließend, diese anwendend, sie gewissermaßen konkretisierend, schließlich das Hebelgesetz, die entsprechenden Zusammenhänge beim Rad (360° Hebel), Flaschenzug usw. erarbeiten, indem die Lernenden erkennen, dass diese Gesetze bzw. Zusammenhänge Konkretisierungen des Abstrakten (der Goldenen Regel) sind.*

Dieses Vorgehen ist nicht identisch mit der induktiven oder deduktiven Methode oder mit einer Kombination aus beiden. Der Hauptunterschied hierzu besteht darin, dass Induktion und Deduktion im Sinne der Formen des Schlussfolgerns unsensibel hinsichtlich der Unterscheidung alltäglicher und wissenschaftlicher Begriffe, formal-empirischer und inhaltlich-theoretischer Verallgemeinerung, der Abstraktion bezogen auf Oberflächen- und Tiefenmerkmale sind. Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten berücksichtigt die Spezifik wissenschaftlicher Begriffe und der theoretischen Verallgemeinerung (analysierter Wesensmerkmale).

Die problemgeschichtliche Ausgangsposition ist ähnlich wie bei Wagenschein (1986), der das oberflächliche Vorratslernen, die einseitige Orientierung an der Fachsystematik kritisiert und eine exemplarische Auswahl des Stoffes fordert. Gewisse Parallelen finden sich auch bei Klafki. In seiner Terminologie ausgedrückt werden zunächst prägnante Erfahrungen (vgl. Klafki 1964, S. 433) aufgespürt, um jene zu analysieren, denen eine hohe Erschließungskraft zukommt (Kategoriale Anschauungen – vgl. Giest 2012). Ausgehend von kategorialen Anschauungen wird dann im Elementaren Allgemeines erfasst und soll im weiteren Vorgehen als Kategorie künftiger Erfahrung und Erkenntnis wirken (vgl. Klafki 1985, S. 83). Der Ansatz der Lehrstrategie AK selbst wurde (in Russland aus Sprachgründen) ohne Bezug auf Klafki und Wagenschein entwickelt. Es finden sich bei Davydov (1977) jedoch Bezüge zu Bruner (1960). Bezogen auf das pädagogische Vorgehen bei der Gestaltung konkreter Lernsituationen im Unterricht gibt es eine Reihe von Parallelen zu Ansätzen, die im Rahmen des moderaten Konstruktivismus entwickelt wur-

den (vgl. für einen Literaturüberblick Giest 2011a; zu den Ansätzen Kollar/ Fischer 2008).

#### **4. Verhältnis und Bezug zur Empirie**

Vor allem in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden umfangreiche Felduntersuchungen zur empirischen Validierung der Lehrstrategie in der damaligen UdSSR (Davydov und Mitarbeiter – Davydov 1977, 1996) und in der DDR (Lompscher und Mitarbeiter – Lompscher 1988, 1989, 2007; Lompscher/ Giest 2010) durchgeführt. In der Regel wurde in Interventionsstudien (im Versuchs- und Kontrollklassen-Design) die Effektivität des Vorgehens empirisch im Fach- oder vorbereitenden Fachunterricht (Jahrgangsstufe 4-6) geprüft. Die Lehrstrategie erwies sich hier als durchgängig effektiv. In der UdSSR bzw. in Russland und einigen Baltischen Staaten wurde bzw. wird das pädagogische Konzept, welches mit der Lehrstrategie (AK) verbunden ist, in breitem Umfang angewandt (z.B. in Russland in ca. 1000 Schulen). Es existiert hier auch ein entsprechendes staatlich genehmigtes Curriculumpaket, nach dem unterrichtet wird (vgl. Rakhkockhine 2009). In aktuellen Untersuchungen, welche die PISA-Aufgaben zur Leistungsmessung nutzten, konnten Zukerman (2005) und Vysozkaja/ Pavlova (2007) nachweisen, dass sich in den nach diesem Konzept arbeitenden Schulen klare positive Effekte gegenüber repräsentativen Vergleichsstichproben ergaben. Die zahlreichen Literaturberichte (vgl. für einen Überblick Dusawitsky/ Kondratuk/ Tolmachewa/ Schilkunowa 2008, Vorontchowa/ Chudinowa 2008, Davydov 1996) liegen vor allem in russischer Sprache vor und sind, wenn denn ins Englische übersetzt (vgl. die seit 2005 erscheinende Zeitschrift *Cultural-Historical Psychology*, das Pädagogisches Zentrum „Experiment“ Riga <http://www.experiment.lv>, das Methodisches Zentrum Entwickelnder Unterricht/ Moskau <http://www.centro.ru/>), dennoch wenig bekannt.

Hinsichtlich der deutschsprachigen Literatur, die sich hauptsächlich auf Arbeiten aus der Arbeitsgruppe um Joachim Lompscher bezieht (darüber hinaus gab Untersuchungen zum Thema in einzelnen Promotionsprojekten), liegen empirische Untersuchungen auf folgenden Gebieten vor:

- zur Aneignung elementarer muttersprachlicher, naturwissenschaftlicher und geographischer Begriffe und Methoden in Klasse 4,
- zur Aneignung elementarer geschichtlicher, biologischer und physikalischer Begriffe und Methoden in Klasse 5,
- zum Erkennen und Anwenden des mathematischen Funktionsbegriffs in Klasse 4
- sowie zum Lösen mathematischer Sach- und Anwendungsaufgaben in Klasse 4 und 5,
- zum Gewinnen neuer Informationen aus Sachtexten (Lesen in Klasse 4) und
- zum Produzieren und Rezipieren elementarer fremdsprachlicher Äußerungen (Russisch) in Klasse 5.

Ferner wurden Untersuchungen durchgeführt:

- zur Analyse und Ausbildung von Kooperation und Kommunikation,
- zur Befähigung zum Erkennen und Lösen von Problemen,
- zur Analyse und Ausbildung von Begriffsstrukturen,
- zur Entwicklung kognitiver Lernmotive,
- zur Analyse und Ausbildung des Textverstehens sowie
- zur Befähigung zum Produzieren und Verstehen fremdsprachlicher Äußerungen (vgl. insgesamt Lompscher 1989, 2007).

In jüngster Zeit wurde auch zur Gesundheitsbildung in den Klassen 3 und 4 zur Lehrstrategie gearbeitet (Hintze 2013).

## **5. Kritische Würdigung**

Obwohl die Entwicklung und Ausarbeitung des Ansatzes konsequent mit empirischer Unterrichtsforschung verbunden wurde, gelang es nicht immer, empirische Forschungsstandards, wie sie dem empirisch-analytischen Paradigma (deskriptiver Forschungsansatz) entsprechen, einzuhalten (vgl. hierzu Hinz/ Lompscher/ Scheibe 1989). Beispielsweise wurden zwar alle Untersuchungen im Prä-Post- und Vergleichs-Kontrollklassen-Design durchgeführt, wobei teilweise auch die Lehrvariable konkret kontrolliert wurde. Dennoch erfolgte häufig genug nur ein vor allem auf bestimmte Lernresultate bezogener Vergleich von „traditionellem“ und „Versuchs-Unterricht“, wobei eine Vielzahl an konkreten Variablen (Vergleichbarkeit

der Intervention hinsichtlich der im Unterricht behandelten Inhalte – Fakten, Begriffe, Zusammenhänge, Lernhandlungen usw.) recht großzügig behandelt bzw. ungenügend kontrolliert wurde. Erst in jüngster Zeit wurden Videoanalysen eingesetzt, um neben der Variablen „Umsetzung der Lehrstrategie“ auch allgemeine Merkmale der Unterrichtsqualität konkret analysieren zu können (vgl. Hintze 2013). Diese Kritik relativiert nicht den Wert der prinzipiellen Erkenntnisse, die mit den Untersuchungen gewonnen wurden, sondern weist auf Möglichkeiten hin, wie die Effekte des Versuchsunterrichts noch differenzierte zu untersuchen sind.

Das bei der Anwendung der Lehrstrategie (AK) praktizierte Vorgehen ist vor allem für domänenbezogene Lehrgänge entwickelt und empirisch validiert worden, die systematisches Lernen erfordern und fördern. Einen Vorschlag, wie dies auch für transdisziplinäre bzw. domänenübergreifende Inhalte/ Lerngegenstände erfolgen kann, ist von Walgenbach (2000) unterbreitet worden, wobei eine umfassende empirische Validierung des hier entwickelten Ansatzes noch weitgehend aussteht (für erste Versuche – vgl. Giest/ Walgenbach 2002).

Ohne Zweifel ist dieser aus transdisziplinärer Perspektive erarbeitete Ansatz jedoch mit einer prinzipiellen Erweiterung der Transfermöglichkeiten des angeeigneten Wissens verbunden und weist auf einen Weg hin, das Problem der bislang weitgehend nicht realisierten inhaltlichen Verknüpfung der Aneignung vertikal (systematisches, kumulatives Lernen) und horizontal vernetzten Wissens (situierendes Lernen – vgl. Bildungskommission 2003) einer Lösung zuzuführen.

Strittig ist die Frage, in welchem Verhältnis allgemeindidaktische und fachdidaktische Orientierungen stehen, die aus dem Ansatz erwachsen können. Es gibt zwar etliche Versuche, fachdidaktische Problemstellungen (z.B. die Verbesserung der Anwendbarkeit des Wissens in einer Domäne) im Rahmen des Ansatzes zu lösen, dennoch ist unklar, welchen Stellenwert das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten bei der Begründung und Auswahl des Unterrichtsstoffes in einem Fach haben soll bzw. kann (vgl. Neuner 1989).

## **6. Praktische Relevanz für die Planung, Gestaltung und Analyse von Unterricht**

Für die Lehrerbildung wurden konkrete Konsequenzen gezogen. Beispielsweise konnte Lompscher ein Lehrbuch für die Ausbildung der Primarstufenlehrer vorlegen, welches wesentliche Erkenntnisse der Forschungen zur Lehrstrategie aufgenommen hat (Lompscher 1888). Ein für Ende der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts geplantes Lehrbuch für die Ausbildung in der Sekundarstufe konnte nicht mehr realisiert werden. Aus gegenwärtiger Sicht lassen sich jedoch konkrete Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Planung und Gestaltung von Unterricht (Didaktische Analyse) ziehen, wobei vor allem die konsequente Orientierung am Lernenden (Subjektposition des Lernenden) Wege zur Bewältigung der Anforderungen an den inklusiven Unterricht aufweist (Giest 2011b, 2008b, 2015). Eine weitergehende Berücksichtigung der Lehrstrategie (AK), über die Planung von Unterrichtseinheiten (Aspekt Stoffanordnung) und die konkrete Unterrichtsplanung (Aspekt Förderung der Entwicklung der Lerntätigkeit im Unterricht – didaktische Analyse – Giest 2010) hinaus – wie z.B. in Russland – ist an curriculare Veränderungen sowie entsprechend angepasste Lehrwerke und Unterrichtsmedien gebunden.