

Siegfried Prell

Sinn und Zweck empirischer Unterrichtsforschung*

Sehr geehrter Herr Dekan, verehrter Jubilar, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Festversammelten und Freunde der Universität!

Der Tag des Anlasses, der 70. Geburtstag von Herrn Professor emeritus Dr. Hans Mieskes, geb. am 17. Februar 1915, gibt mir die seltene Gelegenheit, als sein Nachfolger im Institut für Pädagogische Grundlagen- und Unterrichtsforschung meine Antrittsvorlesung mit diesem Festvortrag zu verbinden.

Mein Vortrag „Sinn und Zweck empirischer Unterrichtsforschung“ handelt von einem Thema, das Ihnen allen bekannt ist. Das Denken über Unterricht ist uralte, aber die Erforschung hat eigentlich in Deutschland noch keine große historische Tradition, wenn man einmal von Trapp 1787 mit seiner Abhandlung „Vom Unterricht überhaupt“ sowie von Meumann und Lay um die Jahrhundertwende absieht.

Die Anfänge der systematischen empirischen Unterrichtsforschung in Deutschland sind Else und Peter Petersen zu verdanken, dessen Schüler und Nachfolger Sie, verehrter Herr Professor Mieskes, sind. Die „Pädagogische Tatsachenforschung“ wird daher als Leitmotiv in der Entfaltung des Themas anklingen.

Unterrichtstheorie und Unterrichtsforschung

Was Unterricht ist, hat jeder zur Genüge als Schüler erfahren oder gar als Lehrer praktiziert. Ich will, statt historisch vergleichende Begriffsbestimmungen aus

pädagogischen Lexika, Wörterbüchern oder Handbüchern anzuführen, stellvertretend eine Definition aus der „Führungslehre des Unterrichts“ von Petersen (1937) zitieren:

„So heißt uns *unterrichten* im erziehungswissenschaftlichen Sinn: mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der Erziehung zu Bewußtheiten, Kenntnissen und Fertigkeiten führen; es ist eine bestimmende, begrenzende und nachhelfende Kunst im Dienst des Lebens oder der Bildung; es geschieht innerhalb der sozialen Sphäre in zwischenmenschlicher Gebundenheit“ (Petersen 1963, S. 84).

In der Praxis sieht es allerdings so aus, daß Lehrer mit ihrem Wissen über Unterricht oft scheitern. Sie müßten es fortlaufend überprüfen und revidieren. Das liegt einmal daran, daß Ausbilder Lehrer auf eine einheitliche Definition von Unterricht nicht verpflichten können, weil es diese *nicht* gibt. Und zum andern hat jeder Lehrer eigene Vorstellungen darüber, was Unterricht ist und wie er zu verwirklichen ist. In der Tat: Lehrer und Schüler haben private, man sagt auch „implizite“ Theorien über Unterricht, so daß sich erst im gemeinsamen Handeln und Aushandeln von Lehrer *und* Schülern Unterricht konstituiert.

Daß auch Schüler Vorstellungen über Unterricht haben, zeigt sich allgemein in Kommunikationsstörungen, wenn der

* Antrittsvorlesung, zugleich Festvortrag zum 70. Geburtstag von Prof. em. Dr. Hans Mieskes, gehalten am 15. Februar 1985 an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Unterricht von den Schülern kontrafaktisch unterbrochen wird und wenn daraufhin der Lehrer nach Alternativen der Unterrichtsführung und dgl. sucht. Auch Disziplinprobleme sind ein Symptom dafür; sie können als Epiphänomene „gestörter“, weil nicht deckungsgleicher Auffassungen von Unterricht angesehen werden. Jeder Lehrer kann darüber berichten. Gespräche „über“ Unterricht decken das auf.

Eine Unterrichtstheorie müßte über folgende Fragestellungen Auskunft geben können:

– „Wie wird aus einem Lehr- oder Erziehungsziel eine Persönlichkeitsdisposition im Schüler?“ Denn dem Lehrer ist die Verwirklichung eines Erziehungsziels als Norm aufgegeben (vgl. Brezinka 1972);

– „Durch welches unterrichtliche Arrangement kann diese Aufgabe am besten verwirklicht werden?“ Dies ist die Frage zweckmäßiger und legitimierbarer Technologien;

– „Mittels welcher diagnostischer Begleitmaßnahmen läßt sich der Unterrichtsprozeß sinnvoll steuern?“ Hier wird auf Möglichkeiten didaktischer Einflußnahme noch während des Unterrichts abgezielt, um ein optimales Lernen zu erreichen.

Aus diesen Fragen ist zu ersehen, daß eine *Unterrichtstheorie* stets eine „präskriptive“ Theorie darstellt. Sie erläßt Vorschriften, was sein soll, überläßt aber dem Erzieher die Verwirklichung.

Demgegenüber befaßt sich die empirische *Unterrichtsforschung* mit diesem „*Umsetzungsproblem*“, nämlich der „Erforschung der den Unterricht bedingenden Variablen, der in ihm ablaufenden Prozesse und der aus diesen resultierenden Ergebnisse“ (Achtenhagen 1981, S. 386).

Der empirischen Unterrichtsforschung kommt es also in erster Linie darauf an, zu erforschen, *wie*, unter welchen Zielstellun-

gen Unterricht abläuft und *was* im Unterricht tatsächlich geschieht. Sie soll letztlich dem Lehrer Handlungsgrundlagen für eine Verbesserung seines Unterrichts bieten.

Ich möchte in diesem Zusammenhang drei Problembereiche aufgreifen:

1. Die Erfassung des Unterrichts mittels Beobachtungssysteme,
2. Die Erforschung relevanter Einzelaspekte des Unterrichts,
3. Die Anleitung zum Unterrichten.

Die Erfassung des Unterrichts mittels Beobachtungssysteme

Es ist sinnvoll, die unterrichtliche Zeitstrecke mit bestimmten Deskriptoren, das sind Beschreibungs- oder Beobachtungsmerkmale, auszulegen, um zu Fragen des Unterrichts Stellung nehmen zu können. (Auf die technische Seite der *Unterrichtsdokumentation* will ich hier nicht eingehen. Es ist bekannt, daß z. B. durch Kamerablick und -perspektive die Wirklichkeit *mitdefiniert* wird.)

Die Analyse des Unterrichts mittels Beobachtungsverfahren will aus sich wiederholenden regelhaften Abläufen im Unterricht *typische* Strukturen desselben erschließen, das ist zugleich ihr Erkenntniswert.

Unterricht ist niemals in seiner *Totalität* erfaßbar, sondern immer nur begrenzt unter bestimmten Aspekten oder *Leitfragen*. Jeder, der Unterricht erforscht, beobachtet ihn im „Lichte von Theorien“, wie Popper (1966) sagt, oder, wenn er von Unterrichtsmodellen ausgeht, z. B. dem Modell der „Verhaltenskontrolle“, des „Entdeckungslernens“ oder dem „rationalen Modell“, immer unter dem Aspekt von bereits „interpretierenden Bezugssystemen“ (vgl. Nuthall u. Snook 1973).

Exkurs: Petersens
„Pädagogische Tatsachenforschung“

So hat Petersen als forschungsleitende Frage für seine „Pädagogische Tatsachenforschung“ den Begriff der „pädagogischen Situation“ gewählt. Sie ist „jener absichtsvoll gebildete und unterhaltene Lebenskreis problemhaltiger (gleich fragegenerfüllter) Situationen, der dazu bestimmt ist, der allseitigen Entwicklung, Formwerdung (Bildung) und Reifung der rein menschlichen Anlagen und geistigen Kräfte von Kindern und Jugendlichen die beste Umwelthilfe zu gewähren“ (Petersen 1965, S. 109).

Um solche Situationen aufzufinden, hat Petersen einen „Pädagogischen Tatsachenspiegel“ als Beobachtungsinstrument entworfen, der auf Lehrerseite „Forderungen“ und „Gebeäußerungen“ und auf Schülerseite „Erfüllungen“, „Empfangsäußerungen“ und „selbständige Äußerungen“ enthielt. Im Grunde gibt der „Pädagogische Tatsachenspiegel“ nur Auskunft über Steuerungsimpulse des Lehrers und deren Entsprechung, d. h. Folgeleistung auf Schülerseite. Inwieweit für die Leitfrage eine gültige Abbildung in Beobachtungskategorien erfolgte und diese eine sinngemäße Anwendung erfahren haben, soll hier dahingestellt bleiben.

Es gibt heute eine Vielzahl von analytischen Beobachtungssystemen und Unterrichtsanalyse-Instrumenten. Ich verweise auf die Überblicke bei Simon u. Boyer (1967), Rosenshine u. Furst (1973), Roth u. Petrat (1974), Achtenhagen (1982) u. a. Bekannte Verfahren sind die Interaktionsanalyse-Systeme von Flanders (1970), Bellack (1966), Meux u. Smith (1962), Oliver u. Shaver (1973) u. v. a. m. (Allein in der Anthologie von Simon u. Boyer sind über 100 Verfahren zur Unterrichtsanalyse verzeichnet.)

In jedem Beobachtungsinstrument steckt

eine *Theorie als Suchvektor*. So faßt z. B. Bellack den Unterricht als „Sprachspiel“ auf und forscht mit seinem System nach den Regeln, die dem unterrichtlichen Sprachspiel zugrunde liegen, z. B. nach Spielzügen wie strukturieren, auffordern, reagieren und fortführen. Dabei erfordert die Schülerrolle, diese Grundregeln des Unterrichtsspiels zu erlernen. Wir erkennen jedenfalls, wie Unterricht vorweg „modelliert“ wird, bevor dann mittels Kategorien die Funktion von Redebeiträgen für die Interaktionspartner untersucht werden kann.

Bei Flanders ist es eine Theorie über die Variabilität des Lehrerverhaltens, die als Bedingung für eine Verbesserung des Leistungs- und Sozialklimas im Lernfeld angesehen wird. Die Interaktionsanalyse nach Flanders bezweckt, die autoritäre Struktur im Unterricht abzubauen und untersucht das Lehrerverhalten daraufhin, inwieweit neben *direkter* Steuerung auch *indirekte* Vorgehensweisen aufzufinden sind.

Das Problem der Erforschung von Unterricht besteht nun darin, *realen* Unterricht auf Dimensionen und Kategorien abzubilden, die der Leitfrage entsprechen. Dies ist die Frage nach der *Operationalisierung* und der damit verbundenen Gültigkeit (Validität) von Beobachtungskategorien. Operationale Definition heißt, die Vorgehensweise anzugeben, mit der ein bestimmter, in einer Hypothese enthaltener Begriff in der Unterrichtsrealität tatsächlich wiedergefunden werden kann. Entwicklung und Konstruktion von Unterrichtsanalysekategorien werden damit zu zentralen Aufgabenstellungen jeder Unterrichtsforschung.

Es ist klar, daß der Unterrichtsforscher hierzu den Unterricht in seiner Vielfalt reduzieren muß, wenn er beispielsweise die Phasenstruktur einer Unterrichts(doppel)stunde durch Häufigkeiten, Verlaufs-

matrix und Indizes aus maximal 10 bis 20 Analysekatoren beschreibt. Denn alles, was im Unterricht gesprochen und gehandelt wird, muß in einer Beobachtungskategorie aufgehoben sein.

An diesen Verfahren wird allgemein kritisiert, daß sie

– die Unterrichtsthematik *nicht* mit erfassen und damit unterstellen, daß Inhalte prinzipiell austauschbar sind;

es wird weiter an ihnen bemängelt, daß sie – in aller Regel „lehrerzentriert“ sind und davon ausgehen, daß den Initiativen des Lehrers Reaktionen der Schüler folgen *müssen* und nicht umgekehrt, und schließlich, daß sie

– mit a priori-, d. h. vorab konstruierten Kategorien arbeiten, die nur zu einer „Bilanzierung“ dessen führen, was da ist und sich dem Analysesystem fügt.

Zu fragen ist: „Was geschieht, wenn das Kategoriensystem auf den Unterricht gar nicht paßt?“ „Was fängt das System dann ein?“ „Ist es dann noch gültig?“

Neuere Unterrichtsanalyseverfahren beziehen sich auf *andere*, nicht ausschließlich lehrerzentrierte *Paradigmen* von Unterricht, wenn Unterricht z. B. nach dem Modell des „Diskurses“ ausgelegt wird. „Den in unterrichtlichen Situationen Interagierenden ist bewußt zu machen, daß sie als Subjekte diesen Situationen den von ihnen gewünschten Sinn geben können; d. h., daß sie Unterricht – zumindest potentiell und annäherungsweise – so strukturieren können, daß er in inhaltlicher, formaler und intentionaler Hinsicht ihren Vorstellungen entspricht; daß sie z. B. über Lernziele und Lerngegenstände zumindest mitentscheiden, daß sie die Spielregeln ihres unterrichtlichen *Miteinanderumgehens verabreden* und über deren *Einhaltung wachen* können etc. . . .“ (Heinze u. Schulte 1974, S. 347). Daraus werden dann Beobachtungskategorien abgeleitet,

die untersuchen sollen, inwieweit im Unterricht Selbstbestimmung, Möglichkeiten zur Metakommunikation, d. h. über Art und Weise der Unterrichtsinteraktion selbst zu sprechen, und zur Einigung im Diskurs möglich sind.

Oder aber diese neueren Unterrichtsanalyseverfahren beziehen sich auf andere *Verfahrensweisen*, z. B. bei der „*interpretativen Unterrichtsforschung*“. Sie geht von einer Zwei-Schichten-Theorie des Unterrichts aus: einer Oberflächenschicht der Redebeiträge der Beteiligten und einer Tiefenschicht nicht bewußter Regeln, die den Unterrichtsprozeß vorantreiben. Diese gilt es hermeneutisch-interpretativ freizulegen.

Der Unterrichtsforscher macht dabei Anleihen bei der Ethnomethodologie (z. B. der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1976) und der „objektiven sinnverstehenden“ Hermeneutik von Oevermann (1983). Das Vorgehen ist ein diametral anderes als bei der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung: Hier wurde mit Vorab-Kategorien gearbeitet, die deduktiv aus einer Unterrichtstheorie abgeleitet wurden. Bei der interpretativen Unterrichtsforschung werden die Kategorien erst im *Nachhinein* aus dem jeweils erfolgten Unterricht gewonnen, wobei das Unterrichtsprotokoll wie ein hermeneutischer Text behandelt wird.

Bei dieser Vorgehensweise werden aus zunächst zufällig ausgewählten Unterrichtsteilen verschiedene Lesarten einer Unterrichtsprotokollstelle hergestellt. Die geeignetste Lesart für Lehrer- und Schülerredebeiträge wird nach *dem* Prinzip ausgewählt, inwieweit sie als *vorläufige* Unterrichtskategorien die weitere Unterrichtsstruktur stimmig aufschlüsseln können. Mittels Leitfragen werden die Redebeiträge zu einer strukturierten Ganzheit hierarchisiert. Das Verfahren besteht also aus sinnerschließenden Fragen an den Text

und aufgelisteten Antworten aus dem Unterrichtsprotokoll dazu.

Ein instruktives Beispiel für diese Vorgehensweise gibt Geißler (1984) in seinem Buch „Interpretative Unterrichtsanalyse“, mit dem bezeichnenden Untertitel: „Was den Unterricht im Innersten zusammenhält – exemplarisch dargestellt anhand einer Unterrichtsstunde“.

Es ist einsichtig, daß eine sinnerschließende Interpretation des Unterrichts jeder Kategorienbildung vorausgehen muß. Nur so wird sichergestellt, daß an den zu untersuchenden Unterricht Analysekriterien angelegt werden, die Gültigkeit beanspruchen können. Die gewonnenen Kategorien gelten jedoch nur für diesen einmaligen Unterricht, für den sie allerdings eine gültige „Nachzeichnung“ erlauben. Sie sind also nicht übertragbar i. S. von generalisierbar auf andere Unterrichtsstunden. Das müssen sie auch nicht sein.

Kritisch zu bemerken ist, daß nur die „Inhaltsthematik“ Beachtung findet. Soziale und personale Momente der Interaktion werden ausgefiltert. Es wird oft eine „bessere“ Struktur hineingedeutet, als sie dem Lehrer vorgeschwebt haben mag, einfach, weil sie durch den Unterrichtsgang entfaltet und korrigiert wurde. Ob die Betroffenen das auch so sehen, bleibt fraglich.

Der Unterrichtsforscher ist immer Fremdbeobachter; er müßte eigentlich die Absichten der Handelnden erfragen, um sinnvolle Schlußfolgerungen ziehen zu können. Auf der anderen Seite muß es ihm freigestellt bleiben, aufgrund *seiner* Theorie Unterricht zu deuten, auch wenn das gegen die Ansichten der Beteiligten geht. Eine derartige „ideologiekritische Rekonstruktion“ von Unterricht hat Zinnecker in seinem Beitrag „8 Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch“ (betrifft: erziehung 1973) gegeben.

Die Erforschung relevanter Einzelaspekte des Unterrichts

Deskriptive Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zeigen, nach übereinstimmenden Befunden vieler Autoren (z. B. Bellack 1974, Flanders 1970, Hoetker u. Ahlbrand 1969, Nickel u. Fenner 1974, Tausch u. Tausch 1975 u. a. m.) – von wenigen Ausnahmen abgesehen – folgende „Spielregeln“ der Klassenzimmersprache:

Der Lehrer spricht zu zwei Dritteln der Unterrichtszeit, die Schüler zu einem Drittel. In zwei Dritteln der Unterrichtszeit, die der Lehrer spricht, *reagiert er direkt*, in einem Drittel indirekt. Dabei *regt* der Lehrer *an*, *modifiziert* und *bewertet*, die Schüler *antworten*. 85% der Lehrerfragen zielen auf nur oberflächliches Verständnis, bei einer *Fragenquote* von *einer bis vier Fragen pro Minute*. Das Verhältnis von *Fragen* und *Befehlen* zu *Denkanstößen* ist 20:1. Daraus sind asymmetrische Beziehungen zwischen Lehrern und ihren Schülern zu erkennen.

Die Erhebung solcher empirischer Befunde bezweckt, daß sich die Rolle des Lehrers im Unterricht in Zukunft ändert.

Neben der Frage, worin sich „effektive“ von „weniger effektiven“ Lehrern unterscheiden, beschäftigt sich die empirische Unterrichtsforschung mit Einzelfragen zum Unterricht. Das Hauptgeschäft des Unterrichtens besteht ja darin, durch Lehren Lernen zu bewirken. Dafür wurde der Begriff „Lehr-Lernforschung“ geprägt. Es gibt dazu einen Literaturüberblick von Heidenreich u. Heymann in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (1976). (Vgl. auch Z. f. Päd., Thema: Lehr-Lernforschung, 1976, Heft 2 u. 3.)

Ausgewählte Fragestellungen aus der Lehr-Lernforschung sind: die Auswirkung unterrichtlicher Steuerung auf die Selbständigkeit des Denkens (Louis

1974), die Erforschung der Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethode (Flammer 1973) bis hin zu didaktischen Fragestellungen der Makro- und Mikroanalyse des Lehrstoffes (Klauer 1976, Schott 1976).

Ich will hier vor allem auf das unterrichtliche *Vermittlungsproblem*: die *soziale Interaktion*, den *Führungsstil* und das *Klassenmanagement* eingehen. Es ist nicht so, daß der Lehrer im Unterricht *allein* der Initiator ist und die Schüler nur reaktiv Folge leisten, sondern daß beide, aufeinander bezogen, in der sozialen Interaktion erst das Unterrichtsergebnis *hervorbringen*. Und dies ist abhängig vom Führungsstil des Lehrers.

Das Erwerben der rechten Umgangsqualität halte ich für grundlegend für den Lehrerberuf. Petersen unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der „Führung des Unterrichts“, bei der es darauf ankommt, „eine möglichst reiche mannigfaltige Unterrichtswelt voller Reize der verschiedensten Art einzurichten“ (Petersen 1963, S. 85), und der „Führung im Unterricht“, die den Schüler aufrufen, interessieren bzw. nötigen soll, zu handeln und tätig zu sein.

Die Untersuchungen zur Führungs- und Erziehungsstilen haben auf das Machtproblem in der sozialen Interaktion aufmerksam gemacht. Mögliche soziale Machtausübungen sind in schulischen Ritualen festgeschrieben. Ein Lehrer kann die ihm zugeordnete Autorität übererfüllen und damit extrem Macht ausüben. Andererseits können aber auch opinion-leader aus der Gruppe der Schüler ein Machtvakuum ausfüllen.

Dabei muß man aber wissen, daß nicht alle Schüler das gleiche Lehrerverhalten bevorzugen. Bestimmte Schüler sind mehr an persönlichen und gefühlhaften Beziehungen zum Lehrer interessiert, während sich andere mehr sachlich um ihre Lern-

aufgaben und Schulleistungen kümmern; sie fühlen sich durch allzu intensive Anteilnahme des Lehrers eher gestört als gefördert. Dies ist u. a. auch altersbedingt. Der Lehrer muß hier den rechten „pädagogischen Takt“ walten lassen, d. h. Machtquellen austarieren, nach Handlungsspielräumen suchen, um so zu einer mehr partnerschaftlichen Unterrichtsorganisation und Führung im Unterricht zu gelangen (Heinze 1976).

Es gibt aber ebensowenig *den* Führungsstil, wie es *die* Unterrichtstheorie oder *die* Unterrichtsmethode gibt. Von Fiedler (1964), einem amerikanischen Führungstilforscher, stammt das sog. „Kontingenzmodell“ der Führung, dessen Anwendung auf Problemklassen Erfolg verspricht. Es zeigt, wie je nach Positionsmacht des Lehrers, Gruppenbeziehungen und Aufgabenstruktur der Lehrer ein unterschiedliches „Führungsverhalten“ wählen muß, um zufriedenstellend unterrichten zu können.

Im Kapitel „Der Lehrer als Berater“ im Funk-Kolleg „Beratung in der Erziehung“ wird ein Fall dargestellt, wie eine „problematische“ Klasse durch die Änderung des Führungsverhaltens zu selbstinitiiertem Lernen geführt wird (Wulf 1980). In diesem Zusammenhang sind Techniken der Klassenführung unabdingbar für den Lehrer. Im Hinblick darauf sagt Petersen: „Es ist durchaus nicht übertrieben, wenn vom Lehrer verlangt werden muß, daß er in sich Fähigkeiten wecke und ausbilde, die ihn dem Strategen und Regisseur verwandt machen. Und es ist besonders der Mangel an der Ausbildung dieser Fähigkeiten, der *beklagt* werden muß“ (Petersen 1963, S. 148).

Und an anderer Stelle:

„In allererster Linie muß der Lehrer die Kunst entwickeln, nicht selber künftige Unruhe oder Unordnung zu verursachen, d. h. er muß die Folgen seines Tuns, seiner

Anordnungen und Anregungen möglichst weit voraussehen können“ (Petersen 1963, S. 161).

Der amerikanische Psychologe Kounin führt zu Recht an, daß Techniken der Klassenführung kein Selbstzweck sind, sondern dem Lehrer jene Handlungsspielräume verschaffen sollen, die Voraussetzung für einen entspannten, kreativ gestalteten und erfolgreichen Unterricht sind. Folgende Techniken der Klassenführung haben sich als besonders wirksam erwiesen:

1. Allgegenwärtigsein, i. S. des Vieles-zur-gleichen-Zeit-tun-Könnens bzw. „Augen im Hinterkopf“ haben, um alles Wichtige zu registrieren und darauf reagieren zu können;
2. für einen reibungslosen, zügigen und schwingvollen Unterrichtsablauf sorgen;
3. die Lerngruppe als Ganzes nicht aus den Augen verlieren, auch wenn man sich mit einzelnen Schülern beschäftigt, sowie
4. Sorge tragen für intellektuelle Herausforderungen sowie für abwechslungsreiches Lernen.

(Das letztere kann jeder erfahrene Lehrer bestätigen: Wenn die gleiche Arbeit zu lange währt, zu eintönig, d. h. uninteressant wird, beginnen die Schüler oft spontan nach anderen Tätigkeiten zu suchen; die Arbeitsqualität wird schlechter, die Fehlerzahl steigt, es kommt zu Störungen.)

Die von Kounin ermittelten Merkmale eines effektiven Klassenmanagements haben sich gut bewährt. Untersuchungen ergaben bedeutsame Zusammenhänge zwischen guter Klassenführung durch den Lehrer auf der einen Seite und gesteigerter Mitarbeit sowie reduzierter Störanfälligkeit bei Schülern auf der anderen Seite (Kounin 1976). Es gibt sogar einen *Schülerfragebogen* zur Erfassung Kounin'scher Dimensionen im Lehrerverhalten

(Küpper 1971, vgl. auch Wahl, Weinert u. Huber 1984, S. 365 ff.).

Für die Gestaltung des Interaktionsverhältnisses in der Klasse sind dies wichtige Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung. Sie sind natürlich für das Lehrerhandeln nicht rezeptartig umsetzbar, sondern nur über die Brücke der „Analyse der pädagogischen Situation“.

Hier ist auch der Punkt, Beobachtungsverfahren mit vorab festgelegten Kategorien zur Analyse der sozialen Interaktion im Rahmen eines Lehrertrainings einzusetzen und sich dabei dem Vorwurf der „sachneutralen Unterrichtsbeobachtung“ (z. B. Rumpf 1970) zu stellen. Man könnte zurückfragen, ob es nicht schlimmer ist, eine „personneutrale“ Unterrichtsbeobachtung nur der Sachinhalte durchzuführen, wenn es im Unterricht um „Umgangsqualitäten“ geht. Am allerwenigsten im Unterricht werden *fachdidaktische* Inhalte zu kurz kommen.

Neben diesen Fragestellungen einer mehr offiziellen Unterrichtsforschung gibt es vernachlässigte Problembereiche auf Schülerseite. So unterscheiden z. B. Schüler von ihrem Unterrichtsverständnis aus zwischen Lehrern, bei denen man „gut mitkommt“, weniger Angst vor „Notenpleite“ haben muß und „mehr erreicht“ – nicht, weil sie weniger verlangen, sondern weil sie „besser erklären“ – und Lehrern, die den Stoff „vollkommen abstrakt“ durchnehmen. Sie wissen, bei welcher „Lehrerverteilung“ sie notenmäßig ein schlechtes Jahr erwartet.

Die Fragen zur Befindlichkeit, ja Hilflosigkeit von Schülern, ihren Überlebens-, man sagt auch Copingstrategien in solchen Situationen, stehen bei uns noch in keiner „Unterrichtsforschung“ (vgl. Bidwell 1973, Bittlinger 1977, S. 823). Empirische Unterrichtsforschung, aus der Sicht der Schüler, sollte sich auch darum kümmern.

3. Die Anleitung zum Unterrichten

Die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung sollen das Unterrichten erleichtern helfen. Das betrifft den weiten Bereich der Hospitationsanleitung von angehenden Lehrern, der Betreuung von Schulpraktika sowie der Lehreraus- und -weiterbildung.

Wir wissen, daß prototypische Erfahrungen von Lehrern über Unterricht als handlungsleitende Muster ein für allemal heute nicht mehr ausreichen. Deshalb ist es unangebracht, das Unterrichten nach Art der früheren Meisterlehre zu vermitteln. Ihr mangelt die Reflexion der ihr innewohnenden „impliziten“ Unterrichtstheorie. Eine Übertragung auf neue, d. h. andere Unterrichtssituationen ist nicht statthaft, weil die Bedingungen im (neuen) Einzelfall jeweils andere sind.

Es sind bisher *alle* Versuche gescheitert, eine umfassende, womöglich aus wenigen Grundannahmen stringent abgeleitete didaktische Theorie zu entwickeln.

Das Unterrichten lernt man demnach nur durch „selber unterrichten“ und durch die Reflexion darüber! Dafür jedoch braucht man einen Plan, der Absichten, Mittel für die Zielerreichung und Bewertungsnormen für das Erreichte im voraus für den jeweiligen pädagogischen Fall spezifiziert. Denn niemand will sich sagen lassen, er handle planlos.

Es gibt dafür eine Menge didaktischer Schemata als Planungshilfen für die Unterrichtsvorbereitung, nach denen sich ein Lehrer richten kann. Zum Beispiel nach Klafkis „kritisch-konstruktiver“ Didaktik, nach der „lehrtheoretischen“ Didaktik von Heimann, Otto u. Schulz, nach der „kybernetisch-informationstheoretischen“ Didaktik von F. v. Cube, nach der „curricularen“ Didaktik von Christine Möller oder nach der „kritisch-kommunikativen“ Didaktik von Schäfer u. Schal-

ler, um die bekanntesten einmal zu nennen (vgl. Gudjons, Teske u. Winkel 1983). Jede Hochschule hat heute ihr eigenes System.

Diesen Hilfen für die Unterrichtsvorbereitung ist eigen, daß sie von einer Handlungsorientierung weit entfernt sind. Ihre Praktikabilität wird, wenn überhaupt, nur durch zusätzliche Heurismen, empirische Ergebnisse der Lehr-Lernforschung bzw. intuitive Anwendungsversuche gewährleistet.

Eine Ausnahme macht hier das sog. „Gießener Didaktische Modell“ meines verstorbenen Vorgängers Professor Dr. Wilhelm Himmerich (Himmerich und Mitarbeiter 1976), das Kategorien für die Aufbereitung der Lernprozeßstruktur bei den Schülern beinhaltet. Im Grunde fehlt ein Schema, das mehrperspektivisch die *Thematik* mit der *Lernsequenzierung* und der *Interaktion* verknüpft.

Es stellt sich die berechtigte Frage, „Wie bringen wir Handlungsorientierung in einen Handlungsplan?“ Auch dies ist eine Aufgabe der Unterrichtsforschung. Es gilt, aus den Ergebnissen der Lehr-Lernforschung diejenigen auszuwählen und zu vermitteln, die für die Durchführung von Unterricht wichtig sind. Die Wichtigkeit kann nur ein Experte feststellen, der über ein umfangreiches Beratungswissen in Sachen „Unterricht“ verfügt – und der das Wissen in handlungsanleitende Lehr- und Interventionshilfen umsetzen kann. Das verlangt nach *Austauschprozessen* zwischen Wissenschaft und Praxis, da Lehrer, allein auf sich gestellt, nur solche Befunde aufnehmen und annehmen, die ihrer bisherigen Struktur nicht widersprechen. Eine unreflektierte Selbstauswahl führt zu keiner Unterrichtsverbesserung.

Es gilt darauf hinzuweisen, daß es keine eindeutigen Anweisungen, d. h. Patentrezepte für den Unterricht gibt. Die unbesehene Übernahme von Rezepten für den

Unterricht als Handlungsentlastung und -erleichterung verkürzt und verfremdet immer die pädagogische Situation. „Können wir etwas daran ändern, wenn das in der Praxis so ist bzw. sich nach der Ausbildung so einschleift?“ Irgendwoher muß der Lehrer ja sein Handlungswissen beziehen. Nur, es sollte verpflichtende Kriterien geben, auf die hin er seinen Unterricht ausweisen und rechtfertigen kann, ohne von vornherein durch irgendein Unterrichtsmodell indoktriniert zu werden.

Ich möchte im folgenden drei solcher *Evaluationskriterien* beschreiben. Sie können als Auslegung der von Petersen eingangs genannten Definition der „pädagogischen Situation“ angesehen werden (vgl. Prell 1980, 1981). Sie sollen zur Befähigung verhelfen, eine Unterrichtsstunde, wie sie in der Schule abläuft, zu erfassen und anschließend vernünftig zu diskutieren. Sie gewährleisten zugleich eine Art von rationaler Überwachung unterrichtlicher Entscheidungen und Abläufe.

Solche Evaluationskriterien sind:

1. Das Kriterium der „curricularen Konsistenz“

Es beantwortet die Frage, wie die „Logik des Unterrichtens“ auf Lehrerseite aussieht und beinhaltet den Konsistenznachweis von Lehrziel, Lehrinhalt, Aufgabenstellung und Prüfungen. Hier geht es um didaktische Probleme der Gegenstandsaufbereitung und seiner Kontrolle im Lernergebnis. Prüfungen müssen in ihren Anforderungsstufen, in ihrer Schwierigkeit und ihren Gewichtungen den Unterricht thematisch widerspiegeln. Dieser Ableitungszusammenhang ist kein empirischer; er muß diskursiv begründet werden. Es kann hier zu Verwerfungen kommen, wenn der Inhalt nicht repräsentativ für das zu vermittelnde Lehrziel gewählt wurde, wenn die Aufgabenstellung zu kom-

plex erfolgte, die Überprüfung sich nicht auf die kognitiven Verhaltensklassen bezog, die auch im Unterricht vermittelt wurden. Es wäre unfair, Defizite in der „Unterrichtslogik“ den Schülern in Form von schlechten Noten anzulasten.

Diese Überlegungen sind allerdings nicht rein deduktiv, allein vom Lehrziel her zu vollziehen. Der Lehrer muß auch bereit sein, eigene Auswahl-Normen gegenüber den Schülern zur Diskussion bzw. zur Disposition zu stellen. Auch die schülereigene thematische Interessenartikulation muß im Unterricht zum Tragen kommen. Das offizielle Lehrziel erhält damit eine durch die Schülerperspektive gebrochene Auslegung. Man merkt im Unterricht sehr schnell, ob der Lehrer Inhalte vermittelt, die ihr Infragestellen ausschließen, oder ob er die Unterrichtsgegenstände prinzipiell der um- und weiterverarbeitenden Veränderung freigibt.

Aus dem Gesagten wird klar, daß Lernzieltaxonomien zur Beschreibung von Lernzielen nach Bloom u. a. (1973) z. B. als Hilfen für die Überprüfung des Unterrichtsziels nur unter diesen Erwägungen als Technologien akzeptiert werden können.

2. Das Kriterium der „adäquaten Lernsequenzierung“

Bei diesem Kriterium wird die Methode, i. w. Sinn das unterrichtliche Arrangement, auch Treatment genannt, angesprochen, das Lernen bewirken soll. Und zwar, inwieweit Maßnahmen überhaupt Lernergebnisse bewirkt haben i. S. eines „Wenn-dann“-Zusammenhangs zwischen Lernvoraussetzungen, Methodenwahl und Lernergebnis. Dazu gehört auch die Feststellung „unbeabsichtigter“ Nebenwirkungen, die sich u. a. in Störungen, Disziplinproblemen usw. äußern können. Hier gilt es besonders, den Zeitfaktor für

bestimmte Anforderungsstufen kognitiver Kategorien zu beachten sowie die Angemessenheit von Instruktionshilfen zu beurteilen, inwieweit sie individuelle Lernprozesse in Gang gesetzt haben.

Auf einen inadäquaten Methodeneinsatz ist es z. B. zurückzuführen, wenn die Schülergruppe insgesamt oder einzelne Teilgruppen nicht das Basiscurriculum erreicht haben. Der Lernprozeß war dann nicht optimal sequenziert, das Bedingungsgefüge der Unterrichtsverfahren nicht auf die Lernvoraussetzungen der Schüler abgestimmt. Dies ist durchaus eine empirisch entscheidbare Frage.

Wird auf das Kriterium angemessener Lernsequenzierung verzichtet, dann fördert man eine falsche Kausalattribution bei Lehrern: Erfolge von guten Schülern werden der eigenen Methode zugeschrieben (die in Wirklichkeit unangemessen und wirkungslos bzw. angemessen aber wirkungslos gewesen sein kann). Mißerfolge oder schlechte Leistungen werden jedoch mangelnden „Begabungsfaktoren“ oder unzureichender Anstrengungsbereitschaft der Schüler angelastet.

3. Das Kriterium der „Wertigkeitsdivergenz“ zwischen Ziel und Methode

Die ausgewählten Maßnahmen zur Unterrichtsrealisierung müssen mit dem Lehrziel *verträglich* sein. Es sollen ja Erziehungsziele in Persönlichkeitsdispositionen umgesetzt werden, und nicht jedes Mittel ist zur Zielerreichung wünschenswert, auch wenn es Effektivität verspricht. Es gibt *keine* Universalmethode, die inhalts- und zielgleichgültig und unabhängig von jeder Lernsituation gleichermaßen mit Erfolg anzuwenden wäre. Dies läuft auf eine Wertanalyse der Mittel hinaus, denn Methoden haben „verfahrensinhärente Zielimplikationen“.

Es ist ein Unterschied, ob Schüler unter Sanktionsdruck zum Lernen genötigt werden oder ob der Lehrer mit den Schülern auf der Ebene rationalen Argumentierens interagiert.

„Damit ist (eine) tiefgreifende Veränderung der unterrichtlichen Herrschaftssituation gegeben, und zwar insofern, als dem Schüler das Zugeständnis zumindest partieller Autorschaft beim Hervorbringen des Unterrichtsinhalts gemacht werden muß“ (Schwenk 1974, S. 20).

Unterrichtsmethode in dem hier gemeinten Sinn ergibt sich nicht aus der Technik allein des Lehrers, sondern immer zugleich auch aus der des Schülers. Derartige Überlegungen wirken auf die Gestaltung des Interaktionsverhältnisses zurück. Wenn der Unterricht zur Selbsttätigkeit anregen soll, das sah schon Diesterweg, macht der Lehrer die Schüler zum Mittelpunkt und nicht umgekehrt. Er weist sich selbst „in der Peripherie des Kreises seine Stellung zu“ (Diesterweg, hrsg. v. von Sallwürk 1899/1900, Bd. 2, S. 247).

Den gesamten Unterrichtsablauf unter eine Erziehungsnorm zu stellen, beinhaltet das Kriterium der „Wertigkeitsdivergenz“, denn die Zielerreichung kann durch die Mittelwahl korrumpiert werden. Das letztgenannte Evaluationskriterium verhindert, daß die unterrichtliche Vorbereitung nur i. S. einer bloßen Sozialtechnologie erfolgt. Der Lehrer wird somit zu einer erweiterten Ziel-Mittel-Argumentation befähigt.

Ich komme zur Schlußbetrachtung:

Die eigene Vorstellung von Unterricht modelliert via Interaktion das „Bild des Schülers“. Wohin der Lehrer bevorzugt im Unterricht blicken soll, sagt Petersen in der „Führungslehre des Unterrichts“: „Bin ich pädagogisch tätig in jenem didaktischen Dreieck (Lehrer-Stoff-Schüler), so darf ich also *nicht* in die Richtung

auf den Stoff blicken, sondern muß durch den Stoff hindurch, besser noch unmittelbar auf den Schüler sehen; ... ich bin als Lehrer überhaupt erst begründet von diesen meinen Schülern her“ (Petersen 1963, S. 128).

Unterrichtsforscher und Praktiker müssen ein Beratungsverhältnis eingehen, wenn sie nach dieser Erkenntnis der *Entwicklung* und *Entfaltung* der *Persönlichkeit* forschen und unterrichten wollen.

Literatur

Achtenhagen, F.: Unterrichtsforschung. In: H. Schiefele u. A. Krapp (Hg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München 1981, S. 386–389.

Ders. (Hg.): *Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse*. Düsseldorf 1982.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: *Kommunikative Sozialforschung*. München 1976.

Bellack, A. A., H. H. Kliebard, R. T. Hymann, E. L. Smith: *The Language of the Classroom*. New York 1966. Dt. *Die Sprache im Klassenzimmer*. Düsseldorf 1974.

Bidwell, Ch. E.: *The Social Psychology of Teaching*. In: R. M. W. Travers (Hg.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago 1973, S. 413–449.

Bittlinger, L.: *Elemente einer Theorie des Bildungsprozesses und der curriculare Lehrplan*. Univ. Dissertation am Fachbereich Psychologie und Pädagogik d. Universität München (1977).

Bloom, B. S., M. B. Engelhart, E. J. Furst u. a.: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim 1973 (2. Aufl.).

Brezinka, W.: Was sind Erziehungsziele? In: *Z. f. Päd.*, 18 (1972), 497–550.

Diesterweg, A.: *Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften*. Von E. v. Sallwürk, Bde. 1–3, Langensalza 1899/1900.

Fiedler, F.: *A Contingency Model of Leadership Effectiveness*. In: *Advances in experimental social psychology*, Vol. 1. New York 1964, S. 149–190.

Flammer, A.: *Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode*. In: *Z. f. Entw. Psychol. u. Päd. Psychol.*, 5 (1973), S. 130–147.

Flanders, N. A.: *Analyzing teaching behavior*. Reading/Mass. 1970.

Geißler, H.: *Interpretative Unterrichtsanalyse*. Was den Unterricht im Innersten zusammenhält – exemplarisch dargestellt anhand einer Unterrichtsstunde. Münster 1984.

Gudjons, H., R. Teske u. R. Winkel (Hg.): *Didaktische Theorien*. Aufsätze aus der Zeitschrift *Westermanns Pädagogische Beiträge*. Braunschweig 1983 (2. Aufl.).

Heidenreich, W.-D. u. H. W. Heymann: *Lehr-Lernforschung*. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: *Z. f. Päd.*, 22 (1976), 225–251.

Heinze, Th.: *Unterricht als soziale Situation*. München 1976.

Heinze, Th. u. Schulte H. (Hg.): *Analyse von Unterrichtssituationen im Kontext praxisnaher Curriculumentwicklung*. In: L. Roth u. G. Petrat, 1974, S. 345–381.

Himmerich, W. u. Mitarbeiter: *Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse – ein didaktisches Modell*. Bd. 1: *Anwendung auf Unterrichtsplanungen und Unterrichtsverläufe*. Bd. 2: *Unterrichtsanalyse*. Möglichkeiten der Darstellung und Interpretation von Unterrichtsverläufen. Stuttgart 1976.

Hoetker, J. u. W. P. Jr. Ahlbrand: *The persistence of the recitation*. *American Educ. Research Journal*, 6 (1969), 145–167 (zit. n. Gage, N. L.: u. D. C. Berliner, *Pädagogische Psychologie*. München 1977, S. 462 ff.).

Klawer, K. J.: *Neuere Entwicklungen im Bereich der Lehrstoffanalyse – Schwerpunkt Makroanalyse*. In: *Z. f. Päd.*, 22 (1976) 3, 387–398.

Kounin, J. S.: *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart 1976.

Küpper, R.: *Entwicklung und Erprobung eines Schülerfragebogens zur Erfassung Kounin'scher Dimensionen im Lehrerverhalten*. Bochum (Psychol. Institut der Univ.) 1971, unveröff. Diplomarbeit.

Louis, B.: *Unterrichtliche Steuerung und Selbständigkeit des Denkens*. München 1974.

Nickel, H. u. H.-J. Fenner: *Direkte und indirekte Lenkung im Unterricht in Abhängigkeit von fachspezifischen und methodisch-didaktischen Variablen sowie Alter und Geschlecht des Lehrers*. In: *Z. f. Entw. psychol. und Päd. Psychol.* 6 (1974), 178–191.

Nuthall, G. u. J. Snook: *Contemporary models of teaching*. In: R. M. W. Travers (Ed.): *Second handbook of research on teaching*. Chicago 1973, S. 47–76.

Oevermann, U. u. a.: *Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik*. In: H. Moser u. P. Zedler (Hg.): *Aspekte qualitativer Sozialforschung*. Opladen 1983.

Oliver, D. W. u. J. B. Shaver: *The Development of a Multi-Dimensional Observation System for the Analysis of Pupil-Teacher Interaction*. Chicago 1963. Paper presented at the American Educational Research Association Convention.

Petersen, P.: *Führungslehre des Unterrichts*. Braunschweig 1963 (7. Aufl.; 1. Aufl. 1937).

- Petersen, P. u. E.*: Die Pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- Popper, K. H.*: Logik der Forschung. Tübingen 1966 (2. Aufl.)
- Prell, S.*: Lehren und Lernen in einem instruktionspsychologischen Modell. Habil-Probevorlesung an der Universität München, Fachbereich Psychologie und Pädagogik, am 24. Juni 1980.
- Ders.*: Instruktionstheorie. In: H. Schiefele u. A. Krapp (Hg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981, S. 176–182.
- Roth, L. u. G. Petrat*: Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung. Hannover 1974.
- Rosenshine, B. u. N. F. Furst*: The use of direct observation to study teaching. In: R. M. W. Travers (Ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973, S. 122–183.
- Rumpf, H.*: Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung? In: G. Dohmen, F. Maurer u. W. Popp (Hg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorien. München 1970, S. 110–129.
- Schott, F.*: Lehrstoffanalyse mit einem normierten Beschreibungssystem – Schwerpunkt Mikroanalyse. In: Z. f. Päd., 22 (1970), 3, 399–409.
- Schwenk, B.*: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt/M. 1974.
- Simon, A. u. E. G. Boyer* (Eds.): Mirrors for behavior II. An anthology of observation instruments. Vol. A/B. Classroom Interaction Newsletter. Philadelphia/Pennsylvania 1970.
- Smith, B. O. u. a.*: A Study of the Logic of Teaching. Urbana (Univ. of Illinois). 1962.
- Tausch, R. u. A.-M.*: Wesentliche Verhaltensdimensionen von Lehrern, Dozenten, Erziehern in Erziehung und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 67 (1975), 121–129.
- Wahl, D., F. E. Weinert u. G. L. Huber*: Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München 1984.
- Wulf, Ch.*: Der Lehrer als Berater. In: W. Hornstein, R. Bastine, H. Junker u. Ch. Wulf (Hg.): Beratung in der Erziehung, Bd. 2. Frankfurt 1980, S. 639–674.
- Zeitschrift für Pädagogik*: Thema I: Lehr-Lern-Forschung, 22 (1976), Heft 2, sowie Thema II: Lehr-Lernforschung, 22 (1976), Heft 3.
- Zinnecker, J. u. K. Zehrfeld*: 8 Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. In: betrifft: erziehung, 6 (1973), 5, 33–40.