

Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform^{*}

Inhalt

1. Was sind Unterrichtsmodelle? 2
2. Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Anfang einer konkreten Curriculum-Reform 3
3. Der wissenschaftstheoretische Hintergrund für die Konstruktion unterrichtlicher Modelle (ein strukturanalytischer Ansatz) 3
4. Probleme der Konstruktion von Unterrichtsmodellen 5
 - a. Der Zusammenhang zwischen kurzfristigen, konkreten und langfristigen, allgemeinen Unterrichtszielen 5
 - b. Der Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Zielgefügen und unterrichtlichen Handlungsformen 6
 - c. Der Zusammenhang zwischen Zielgefügen und Lehrgegenständen – Unterrichtsthemen 7
 - d. Der Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Zielen, Handlungsformen und schulischen Organisationsformen 7
 - e. Der Zusammenhang zwischen der Konstruktion eines idealtypischen Entwurfs und seiner Verwirklichung in der Schulpraxis 8
 - f. Der Zusammenhang zwischen den Unterrichtsmodellen als Problem konkreter Curriculum-Reform 9
5. Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen 9
6. Mögliche Funktionen dieser didaktischen Konzeption 11

Wer den Sprachgebrauch der Barock-Didaktik aufnimmt und vom Curriculum redet, fragt nicht mehr allein nach Lehrinhalten und Lehrzielen, sondern bezieht die Fragen der unterrichtlichen Verwirklichung ausdrücklich in den Problembereich seiner Untersuchungen mit ein. Unter dieser Perspektive lassen sich Unterrichtsforschung und Curriculum-Forschung nicht mehr trennen, denn der barocke Begriff des Curriculum meint ausdrücklich das Gefüge der Variablen, die die unterrichtlichen Prozesse bestimmen. Wo dieser Begriff im Spiel ist, wird demzufolge ein Forschungskonzept erforderlich, das nicht mehr darauf angelegt ist, die einzelnen Variablen unterrichtlichen Handelns zu isolieren; es zielt vielmehr darauf, Lehrzielgefüge, Lehr- und Lernverfahren, Unterrichtsstrategien, Organisationsformen, Lehrgegenstände, Materialien, Differenzierungen, Evaluierungsprozeduren und Kontrollmechanismen gerade im unauflösbaren Zusammenhang ihrer Wechselwirkungen durchsichtig und kontrollierbar zu machen.

Der internationale Stand der Curriculum-Forschung jedoch zeigt, daß sich die Bemühungen in einem gewissen Gegensatz zu diesen Erwägungen befinden. Man konzentriert sie augenblicklich fast ausschließlich darauf, Qualifikationen vor dem theoretischen Hintergrund der Lerntheorie als isolierte Lernziele darzustellen. Die entsprechenden Operationalisierungsversuche zeigen aber, daß die Theorien und Instrumente gerade keine Aussagen über die unterrichtli-

^{*} Erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1970, Nr. 6, S. 739-754. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

chen Arrangements zulassen, mit denen die beschriebenen Lernziele verwirklicht werden könnten. Sieht man von den Arbeiten GAGNES ab, deren besondere Problematik in diesem Zusammenhang nicht verhandelt werden kann, so läßt sich bislang die These nicht widerlegen, daß aus den bekannten Lerntheorien noch keine qualifizierten Hypothesen bezüglich der Verwirklichung von definierten Lernzielen abgeleitet werden können. So wichtig freilich eine Weiterentwicklung dieser lerntheoretisch orientierten Curriculum-Forschung ist (da sie Entscheidungen über Lernziele kontrollierbar macht), so wichtig wird eine curriculare Forschung, die von den unterrichtlichen Prozessen im obigen Verständnis ausgeht. Eine solche Forschung stellt eine notwendige Ergänzung zu den bis jetzt vorgelegten Versuchen dar, da sie erstens beansprucht, die Interdependenz der eingangs genannten Variablen gerade nicht aufzulösen und weil sie sich zweitens gegen die Tendenz richtet, Curriculum-Entwicklung verkürzt als einen bloß wissen- [739/740] schaftlich-technischen Prozeß der Produktion von Lernzielen zu verstehen. Vielmehr wird hier der Versuch gemacht, die von den Curricula Betroffenen von Anfang an in die Entscheidungs- und Herstellungsprozesse einzubeziehen¹.

Im folgenden wird deshalb ein Rahmenkonzept vorgestellt, das gewissermaßen das Niemandsland zwischen unterrichtswissenschaftlich-theoretischen Konzeptionen und praktischen Konstruktionen von unterrichtlichen Handlungssequenzen vermessen will. Die Frage danach, wie Teilziele in der Spur von Gesamtzielen bleiben, sowie die Ausarbeitung von verschiedenen schulischen Handlungs- und Organisationsformen, die auf unterscheidbare Zielkomplexe bezogen sind, bezeichnen vorläufig einen Ansatz der Didaktik, der sowohl die Konkretionen als auch deren Theorie weiterbringt. Aus diesen Überlegungen folgt der Versuch, curriculare Forschungen so anzulegen, daß mit der Entwicklung von Verfahren begonnen wird, die eine kontrollierbare Konstruktion unterrichtlicher Modelle ermöglichen.

1. Was sind Unterrichtsmodelle?

Unterrichtsmodelle sind Unterrichtseinheiten, die deshalb unterschiedlich viel Unterrichtszeit einnehmen können, weil das Kriterium der Einheit nicht eine Organisationsform, sondern ein gedanklich sauber und konsequent durchkonstruierter Funktionszusammenhang ist. Dieser Funktionszusammenhang ist vielschichtig; am besten ist er durch folgende Teilzusammenhänge umschrieben, die selbstverständlich zueinander in einem Verhältnis der Wechselwirkung stehen:

- Es geht dabei um den kaum konkretisierten Zusammenhang von einfachen, kurzfristigen, unmittelbar erfüllbaren Teilzielen und langfristigen, übergreifenden Zielen; mit anderen Worten: hier ist das Problem im Spiel, aufgrund welcher Theorie komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge in operationalisierte Lernziele transformiert werden sollen.
- Es geht ferner um den Zusammenhang von unterrichtlichen Zielgefügen und den ihnen zugeordneten unterrichtlichen Handlungsformen (etwa Formen der Lehrer- und Schülersprache).
- Es geht ferner um den Teilzusammenhang von unterrichtlichen Zielen, Handlungsformen und schulischer Organisation, und
- um die Wechselwirkung zwischen Zielgefügen und Lehrgegenständen. [740/741]
- Der vielschichtige Funktionszusammenhang, der durch die Konstruktion von solchen Unterrichtsmodellen erst sichtbar gemacht wird, umfaßt weiter den Zusammenhang zwischen der Konstruktion eines Unterrichtsentwurfs und seiner Verwirklichung in der Schulpraxis,
- außerdem den Zusammenhang zwischen der Konstruktion von Unterricht und der Konstruktion

¹ Vgl. die Thesen von PETER HÜBNER und WOLFGANG SCHULZ. In: Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. 9. Beiheft zur Z. f. Päd. Weinheim 1971.

tion von Kontrollverfahren,

– und schließlich muß in diesem Kontext auch der Zusammenhang solcher Unterrichtseinheiten untereinander erörtert werden.

Im folgenden wird zunächst diskutiert, wieso die Konstruktion von unterrichtlichen Modellen als Teilaspekt einer konkreten, curricularen Reform verstanden werden kann, dann wird der wissenschaftstheoretische Hintergrund gezeigt, auf dem solche Konstruktionen nötig und möglich werden. In einem vierten Teil wollen wir die wichtigsten Problemfragen darstellen, die sich bei der Konstruktion von Unterrichtsmodellen stellen. Im fünften Teil werden die Konstruktionsverfahren genannt und an Beispielen erläutert. Abschließend werden Funktionen dieses didaktischen Konzepts diskutiert.

2. Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Anfang einer konkreten Curriculum-Reform

Mit der Konstruktion von Unterrichtsmodellen setzt die Curriculum-Reform auf einer mittleren Komplexionsebene ein, d. h. die Variablen, die die Unterrichtswirklichkeit beeinflussen und bestimmen, werden in ihrer Wechselwirkung dadurch diskutiert, daß man eben diese Wechselwirkung durch Konstruktion, Realisation und Beschreibung von Unterricht zu erhellen hofft. Dabei ist zu beachten, daß der Unterricht als ein spezifisches Interaktionsfeld zu begreifen ist, das nur in eigentümlichen Brechungen auf die Summe der sozio-kulturell eingespielten Handlungsfelder bezogen ist. Er ist ein Beziehungsgefüge eigener Art, das unter eigentümlichen Spannungen in den gesamt-gesellschaftlichen Kontext integriert ist. Er ist also kein natürlicher Sachverhalt, sondern ein artifizielles Gefüge, dessen Konstruktion ständig auf ihren Realitätsbezug hin zu überprüfen ist. Die Art, wie dieses Unterrichtsgefüge verspannt ist in den gesellschaftlichen Kontext, wird sichtbar in der Konstruktion von Unterrichtsmodellen.

Es wird folglich davon ausgegangen, daß die für die Interdependenz relevanten Strukturen und Momente der einzelnen Variablen schärfer zu profilieren sind, als dies gelingen kann, wenn man die Variablen als Detailprobleme isoliert erforschen will und gleichzeitig zugeben muß, daß es [741/742] sehr schwierig wird, wenn man auf die Frage antworten muß, was die Ergebnisse solcher Teiluntersuchungen austragen, wenn man sie zusammenbringen muß mit anderen Ergebnissen aus weiteren Teilstudien. Denn es wird niemand im Ernst vertreten, daß sich ein schlüssiges Bild vom Unterrichtsprozeß ergebe, wenn man die vorliegenden soziologischen Untersuchungen zur Schülersprache die sozialpsychologischen Interaktionsforschungen zu den Unterrichtsstilen, die unterrichtsfernen Lernzieldiskussionen und die Erörterungen zu statistisch gesicherten Testverfahren zu einer Synopse addieren wollte.

KARL-HEINZ FLECHSIG, ANDREAS FLITNER, HARTMUT VON HENTIG und andere haben neuerdings darauf hingewiesen, daß von einzelnen Aspekten einer möglichen Revision her keine nachweislichen Veränderungen des Curriculum zu erwarten sind. Weil wir meinen, daß mit der Konstruktion unterrichtlicher Modelle der Einsatz bei der Erforschung isolierter Einzelaspekte überwunden werden kann, halten wir eine Diskussion des wissenschaftstheoretischen Hintergrunds dieses Ansatzes, seiner Probleme und seiner Verfahren für erforderlich.

3. Der wissenschaftstheoretische Hintergrund für die Konstruktion unterrichtlicher Modelle (ein strukturanalytischer Ansatz)

In allen folgenden Versuchen, die sich mit der Konstruktion der genannten Teilzusammenhänge befassen, steckt ein wissenschaftstheoretisches Problem, das sich in seiner spezifisch didaktischen Version so zeigt: Unterricht ist nicht eine Addition von Einzelphänomenen, die man auf Effektivität hin untersuchen könnte. Geschieht dies dennoch, so entsteht die Gefahr,

daß sich dabei nur vordergründige Bedingungsrelationen aufweisen lassen, die das gesamte komplexe Bedingungsgefüge verstellen. Wir gehen weder davon aus, daß dieser unterrichtliche Handlungszusammenhang eine ontologische Größe ist noch eine ahistorische, schlechthin bestehende Struktur darstellt. Wenn man damit aber die historische Relativität von unterrichtlichen Zusammenhängen behauptet, wird es zur Aufgabe, bestehende Zusammenhänge auf ihre Funktion hin zu prüfen und Alternativen zu diskutieren. Das legitime Verfahren scheint uns der konstruktive Zugriff zu sein. So verstanden erhält die Konstruktion eine doppelte Funktion. Sie kontrolliert bestehende Zusammenhänge und erprobt neue Kombinationen im Gegenüber zum Bestehenden.

Eine Konstruktion von unterrichtlichen Modellen in diesem Verstand wird genau dort nötig, wo man die eingangs genannten Teilzusammen- [742/743] hänge nicht mehr als selbstverständlich, d. h. entweder durch eine Ontologie oder durch gesellschaftliche Konvention gesichert, hinnehmen kann. Man muß nach Verfahren suchen, mit denen man die genannten Zusammenhänge durch Konstruktion sichtbar machen kann, so daß sie kontrollierbar werden. Es geht – wie gesagt – darum, die Interdependenz der Ziele untereinander, die Wechselwirkung von Zielen und Handlungsformen, von Zielgefügen und Lehrgegenständen durch Unterricht in einer Weise sichtbar zu machen (und damit zu Wirklichkeit werden zu lassen), daß der Schüler in die Formen eines produktivkritischen, aktiven und qualifizierten Engagements an den gesellschaftlichen Problemen unserer Gegenwart eingeführt wird.

In welcher Weise wird hier von „Konstruktion unterrichtlicher Zusammenhänge“ gesprochen? Wir wollen darunter eine Art „strukturalistischer Tätigkeit (R. BARTHES) verstehen, in der durch Zerlegung (von tatsächlichem Unterricht) und Arrangement (Komposition der als „bedeutungsvoll“ vermuteten Elemente) funktionale Abhängigkeiten entdeckt und sichtbar gemacht werden.

Wo es um das Sichtbarmachen von Funktionen geht, wird alles „Substanzielle“ an den Elementen getilgt; keines der Elemente hat an ihm selbst Bedeutung, die man in einer reinen, „ideeierenden“ Betrachtung des Phänomens selber gewinnen könnte. Man kann nicht nach der unterrichtlichen Funktion der „Anschauung“, der „Lehrerfrage“, der „Übung“ fragen wollen, um die isolierbaren Teilhandlungen des Unterrichts zu Unterrichtsprinzipien zu erklären. Was „Anschauung“, „Selbsttätigkeit“, „Übung“ „sind“ und wie sie realisiert werden, entscheidet sich jeweils im Gesamtarrangement. Gerade weil die Teilhandlungen (Elemente) nicht phänomenologisch isolierbar sind, können sie auch nicht zu unabhängigen Variablen deklariert werden, deren Wirkung auf abhängige Variable erkundet und exakt gemessen werden könnte. Die aus dem Gesamtzusammenhang des unterrichtlichen Handelns isolierten und zu unabhängigen Variablen deklarierten Elemente könnten auch Ursachen in dem Sinne sein, wie die Entfernung eines Pfeilers den Einsturz eines Gebäudes bewirkt. (Durch die Entfernung eines Pfeilers wird hier immer nur ein Bedingungsgefüge aktualisiert, das in seiner Gesamtheit allein den Einsturz des Gebäudes verständlich macht.) Alle auf Monokausalität angelegten Untersuchungen (unabhängige Variable $x \rightarrow$ abhängige Variable y) bleiben, hinsichtlich der eindeutigen Bestimmung von „ x “, am Phänomenalen haften (dem Frontalunterricht, der Lehrerfrage usw.), weil, wo etwas zur unabhängigen Variablen erklärt wird, es jedem theoretischen Zugriff entzogen und substanzialisiert wird. (Die Orientierung am physikalischen [743/744] Experiment unterschlägt, wie man genauer zeigen könnte, wesentliche Momente.) Wahrscheinlich haben sich in den bisherigen Felduntersuchungen und -experimenten auch deshalb die als unabhängig gesetzten Variablen als pädagogisch unwirksam oder gleichwirksam erwiesen. „Große Klassen, kleine Klassen, Fernseh-Unterricht, audio-visuelle Methoden, Vortrag, Diskussion, Demonstration, team-teaching, programmierter Unterricht, autoritäre und nicht-autoritäre Lehrverfahren usw. scheinen alle gleich wirksame Methoden zu sein, um den

Schülern zu helfen, mehr Informationen oder einfache Fertigkeiten zu lernen“².

Unterrichtliche Konstruktion als Strukturanalyse des Unterrichts geht nicht von der Setzung aus, die Struktur sei schlechterdings vorhanden und brauche nur noch sichtbar gemacht zu werden. Im Gegenteil: Strukturen sind etwas Gemachtes, gedankliche Konstrukte, durch die Möglichkeiten funktionalen Handelns entdeckt und reguliert werden. In Strukturen und funktionalen Abhängigkeiten wird nicht Seiendes geordnet; sie beziehen sich überhaupt nicht auf Seiendes, es sind keine hochformalisierte Aussagen über Vorhandenes, sondern Handlungsregulierungen im weitesten Sinne. Strukturiertes Handeln ist jedoch ein solches, das weder durch trial and error als erfolgreich entdeckt wird, noch sich selber im Umgang mit der Wirklichkeit ergründet und ermöglicht. Wo von strukturiertem Handeln die Rede ist, wird dem geisteswissenschaftlichen Postulat von der eigenen „Dignität der Praxis“, die der Theorie als „phaenomenon bene fundatum“ vorgegeben ist, abgeschworen. Strukturiertes Handeln ist vielmehr ein solches, das durch Zeichen und Zeichensysteme gelenkt und reguliert wird. Wo daher von unterrichtlicher Konstruktion die Rede ist, steht immer mit im Blick die Konstruktion der Theorie (eines logischen, d. h. zeichensprachlich verfaßten Zusammenhangs), mit deren Hilfe man unterrichtliches Handeln, ohne umgangssprachlichen Rekurs auf die Phänomene selbst, fassen, kontrollieren und kombinieren kann. Unterrichtliche Konstruktion hat zum Ziel die Lösung vom Druck des Phänomenalen und seiner Ausdeutung in der Umgangssprache. Natürlich spielen bei der unterrichtlichen Konstruktion Einfälle und Intuitionen eine entscheidende Rolle; gerade darin ist sie nicht unterschieden von der Mathematik, der exakten Wissenschaft und der Technik. Hier wie dort müssen die Einfälle jedoch in durch Zeichen objektiviertes Handeln (Operationen) manifestiert werden. [744/745]

4. Probleme der Konstruktion von Unterrichtsmodellen

a. Der Zusammenhang zwischen kurzfristigen, konkreten und langfristigen, allgemeinen Unterrichtszielen

Wenn das eben Ausgeführte richtig ist, dann ist es nicht möglich, aus übergreifenden Zielangaben eindeutig Teilziele einfach abzuleiten. Ebenso wenig kann man umgekehrt aus der Angabe sogenannter konkreter Feinlernziele darauf schließen, in welcher übergreifenden Zielhorizonten hier gehandelt wird.

Wenn es z. B. ein Ziel der Erziehung ist, daß sich die Menschen in der Gesellschaft auch gegen sie behaupten können³, und wenn man der Ansicht ist, daß der Unterricht etwas dazu beizutragen hat, dann folgt daraus noch nicht mit innerer Notwendigkeit, was die nächstfolgenden Teilziele für Unterrichtseinheiten etwa sein können. Und es ist schon gar nicht in dieser allgemeinen Zielformulierung hinterlegt, ob damit etwa folgende intersubjektiv kontrollierbare Feinlernziele gemeint sind: Einem Abstinenz-Verein beitreten; vier Gründe gegen die Wiedereinführung der Todesstrafe aufzählen können; ein politisches Flugblatt von einem Werbeblatt unterscheiden können; etc.

Wer einsieht, daß die Koppelung von konkreten und übergreifend allgemeinen Lernzielen weder natürliches noch durch gesellschaftliche Konvention einmalig erzeugtes Produkt ist, der wird genötigt, diese Verknüpfung von Zielen auf den verschiedensten Zielebenen für konkrete Unterrichtseinheiten herzustellen und zur Diskussion vorzulegen.

² BENJAMIN S. BLOOM: Twenty-five Years of Educational Research. In: American Educational Research Journal, Vol. 3 (1966), S. 217. Zit. n. WOLFGANG BREZINKA: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. In: Z. f. Päd. 15. Jg. 1969, S. 245-272, hier S. 262.

³ Vgl. HARTMUT VON HENTIG: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968, S. 130.

Durch solche Konstruktionen entstehen Zielgefüge, die sich gründlich von den BLOOMschen Taxonomien und auch von der GAGNESchen Zielhierarchie unterscheiden. Unsere Zielgefüge sparen nicht den soziokulturellen Kontext geflissentlich aus; sie sind nicht aus einer idealistischen, gesellschaftsunabhängigen Logik oder Ethik deduziert, auch nicht durch vermeintlich voraussetzungsfree Beobachtung gewonnen, sondern sie sind in folgendem Sinn idealtypische Konstruktionen, als sie sich dadurch auf unterrichtliche Realsituationen beziehen, daß deren Zieldimensionen sichtbar werden. In der idealtypischen Konstruktion wird zugleich deutlich, welche möglichen Zielhorizonte dieses Stück unterrichtlicher Realität zugleich hat. Ein so konstruiertes idealtypisches Zielgefüge wird zum Ausgangspunkt für die Konstruktion eines unterrichtlichen Handlungszusammenhangs, der auf Verwirklichung zielt. Wird dann dieser Entwurf reali- [745/746] siert, dann hat es Sinn, davon zu sprechen, daß in diesem Prozeß von Konstruktion und Realisation sich die unterrichtliche Wirklichkeit und die idealtypische Konstruktion des Zielgefüges einander annähern.

b. Der Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Zielgefügen und unterrichtlichen Handlungsformen

Wenn es einen selbstverständlichen, eindeutigen Zusammenhang gäbe zwischen dem Zielgefüge, das mit einem Stück Unterricht verwirklicht werden soll, und den dazu gebrauchten Handlungsformen, dann wären Mißverständnisse, Fehlgriffe des Lehrers und das Rätselraten der Schüler, was mit dieser oder jener Aktion beabsichtigt sei, nicht erklärlich.

Wir haben bis heute keine wissenschaftlichen Untersuchungen, die das Problem der möglichen Zusammenhänge von Zielgefügen und unterrichtlichen Handlungsstrategien bearbeiten. Wir haben keine Auskünfte darüber, welche unterrichtlichen Handlungsformen mit hoher Wahrscheinlichkeit dysfunktional wären, wollte man sie innerhalb bestimmter Zielgefüge ins Spiel bringen. Jeder Unterrichtsentwurf jedoch basiert auf schulgesellschaftlich produzierten, durch Konvention allein gerechtfertigten Annahmen, auf Grund derer solche Zuordnungen von Handlungsmustern zu intendierten Zielgefügen vorgenommen werden können.

Damit ist bereits ein Hinweis gegeben, wie die Erforschung dieser geschichtlichen Zusammenhänge angegangen werden kann. Der eine Weg führt über die historisch-vergleichende, analysierende Interpretation von Unterrichtsentwürfen, aus denen durchschnittlich beides zu entnehmen ist, das jeweilig intendierte Zielgefüge und die ihm zugeordneten Handlungsformen. Der zweite Weg führt über die Konstruktion eines idealtypischen Unterrichtsentwurfs: Aus ihm geht hervor, mit welchen Handlungsformen die Verwirklichung des Zielgefüges als durchschnittlich möglich erscheint. Zugleich wird in einem solchen Unterrichtsentwurf sichtbar, welche Handlungsformen dazu gebraucht werden, das mit diesem Unterricht intendierte Zielgefüge dem Schüler selbst zu demonstrieren. Denn es leuchtet ein, daß dort, wo Handlungsformen und Zielgefüge nicht mehr selbstverständlich eindeutig aufeinander bezogen sind, gemeinsames Handeln nur dadurch gelingt, daß in speziellen Handlungsmustern dem Partner klar gemacht wird, welche unterrichtliche Handlungsform zu welchem Zielkomplex gehört und wie die Erfüllung von konkreten Teilzielen in der Spur übergreifender Ziele bleibt und auf sie hin transparent ist⁴. [746/747]

Nur so wird es z. B. für Lehrer und Schüler möglich, Schülerbeiträge im Unterricht auf mehreren Ebenen zu hören: Der Beitrag des Schülers ist nicht nur unmittelbare Erfüllung eines konkreten Lernziels auf der alleruntersten Zielebene, sondern er ist zugleich immer ein Ele-

⁴ Vgl. dazu HANS RAUSCHENBERGER: Über das Lehren und seine Momente. In: THEODOR W. ADORNO u. a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart (= Kritische Beiträge zur Bildungstheorie). Frankfurt a. M. 1967, S. 64-110, hier S. 86 f.

ment einer komplexeren, übergreifenderen Einsicht. So wird eine Art innere Differenzierung des Unterrichts denkbar, die sich nicht in der Organisation unmittelbar abbildet; und dies dadurch, daß Handlungsformen in verschiedenen Ebenen von Zielen her Sinn erhalten. Wenn man dem Schüler zeigt, wie das unterrichtliche Handeln nicht nur einem Zielkomplex zugeordnet ist, dann kann beim Schüler mehr „ankommen“ als die bloße Aufforderung, einer augenblicklichen Anforderung zu entsprechen. Der Schüler kann seinen Beitrag selbst verstehen als Spur zu einem übergreifenden Zusammenhang.

c. Der Zusammenhang zwischen Zielgefügen und Lehrgegenständen – Unterrichtsthemen

Aus den wissenschaftstheoretischen Überlegungen von vorhin folgt, daß es keine sachimmanenten Unterrichtsziele gibt, die den Unterricht determinieren könnten. Unterrichtsziele sind ebenso wenig dadurch abzuleiten, daß man die Gegenstände in gewissen vorgegebenen, ontologischen Kategorien einordnet. Wer diesen Zusammenhang zwischen Zielgefügen und Lehrgegenständen als etwas Selbstverständliches empfindet, übersieht, daß in einer differenzierten Industriekultur bereits dann die Zuordnung von Lehrgegenständen zu Zielkomplexen ein sehr schwieriges Geschäft wird, wenn die Lehrgegenstände der allgemein verstandenen Lebenswirklichkeit entstammen. Wievielen Zielkomplexen läßt sich z. B. der Lehrgegenstand „Großstadt-Bahnhof“ oder „Zeitung“ zuordnen? Und wie verschieden sehen dementsprechend die Unterrichtseinheiten aus? – Es leuchtet ein, daß in so verstandenem Unterricht nicht mehr die Resultate, sondern vielmehr die Wege und die Bedingungen wichtig werden.

In der konkreten Konstruktion dieser Zusammenhänge zeigt sich zweierlei:

Erstens: Das Zielgefüge differenziert sich je nach Kombination mit einem Lehrgegenstand in den unteren Zieldimensionen anders aus. Von da aus ergibt sich ein erster Hinweis zur Lösung des Problems, wie eine Kombination solcher unterrichtlicher Modelle untereinander qualifiziert zu bewerkstelligen ist.

Zweitens: Das Problem der Elementarisierung stellt sich differenziert nach den Zielgefügen, die man mit Lehrgegenständen kombiniert: Es läßt [747/748] sich zeigen, daß Unterrichtsgegenstände, die soziokulturell selbst in einem personunabhängigen, systematischen, geschichtslosen Aussagezusammenhang vorkommen, durchschnittlich in anderen Zielkomplexen und mittels anderer Handlungsstrategien thematisiert werden, als etwa personabhängige, soziokulturell bestimmte, geschichtliche Aussagezusammenhänge. Doch dies ist jetzt nicht weiter darstellbar; wichtig ist jedoch, daß auch über die Konstruktion dieses Zusammenhangs der Unterrichtsentwurf detailliert Auskunft gibt⁵.

d. Der Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Zielen, Handlungsformen und schulischen Organisationsformen

GEORG SIMMEL hat gezeigt, daß bestimmte soziokulturelle Leistungen des Menschen nur in Gruppen bestimmter Größe hervorgebracht werden können. Etwas verkürzt und zugespitzt läßt sich daraus die These ableiten, daß Fragen der schulischen Organisation nicht losgelöst von der Frage danach diskutiert werden können, welche Qualifikationen erworben werden sollen. Es hat daher wenig Sinn, sich darüber zu streiten, welche Klassengröße ganz allgemein die optimalste sei, denn es muß davon ausgegangen werden, daß das in verschiedenen Organisationsformen Erreichbare prinzipiell inkompatibel ist. Ebenso unfruchtbar ist die Frage, wel-

⁵ Diese These ist ausführlich dargestellt in: GOTTHILF GERHARD HILLER: Unterrichtliches Handeln als Gegenstand von Unterricht (erscheint 1971 in der Zeitschr. f. Religionspädagogik).

che Unterrichtsform generell die effektivste sei: team-teaching, Frontal-, Gruppen- oder programmierter Einzelunterricht. Der Zusammenhang zwischen Zielen, Handlungszusammenhängen und Organisationsformen ist gleichfalls zu konstruieren; er kann weder deduktiv noch induktiv gefunden werden.

e. Der Zusammenhang zwischen der Konstruktion eines idealtypischen Entwurfs und seiner Verwirklichung in der Schulpraxis

Der Zusammenhang zwischen der Konstruktion von Unterrichtsmodellen und ihrer schulpraktischen Verwirklichung ist bislang kaum wissenschaftlich diskutiert. Auch der Schulpraktiker kann – in sogenannten Nachbesinnungen – fast nie überzeugend angeben, wie Vorbereitung und Unterrichtsvollzug aufeinander zu beziehen wären.

Dieser Schwierigkeit sucht man neuerdings dadurch zu entgehen, daß man das multifunktionale, multikausative unterrichtliche Geschehen als einen monofunktionalen Zusammenhang zu begreifen sucht. Man definiert [748/749] das Unterrichtsgeschehen als einen quasi-experimentellen Interaktionsprozeß, der von exakt bestimmbareren Voraussetzungen ausgehend exakt ausbringbares Endverhalten erzeugen soll. Sowohl die Eingangsbedingungen wie auch das Endverhalten werden so operationalisiert, daß sie mittels intersubjektiver, standardisierter Testverfahren abrufbar, d. h. kontrollierbar sind.

In diesem Verständnis sind die konkreten Lernziele nicht definiert durch ihre Stelle innerhalb einer Zielverbands-Konstruktion; sie sind definiert durch Testfragen. Die Frage nach dem darauf bezogenen Unterricht ist auf die Frage reduziert nach dem know how, um die Schüler mit geringstem Aufwand und größtmöglichem Erfolg durch die Testsituation zu bringen.

Sobald man sich jedoch klarmacht, daß jede Unterrichtssituation ein vielschichtiges Durcheinander von Haupt- und Nebenhandlungen ist, und daß zu keinem Zeitpunkt objektiv festliegt, was Haupthandlung, was Nebenhandlung ist, dann bringt das eben dargestellte Verstehensmodell nicht mehr weiter; vor allem dann nicht, wenn es darum geht, anzugeben, wie der komplexe Unterrichtsentwurf auf dieses Handlungssyndrom bezogen ist.

Dieser Hinweis auf das hochkomplexe Handlungsgefüge, das der Unterricht in der Regel darstellt, legt die Möglichkeit frei, die These zu vertreten, daß der Unterricht selbst viele Formen der Elementarisierung von Angeboten und damit Möglichkeiten des Schülers und des Lehrers erst hervorbringen und zeigen kann. Der Unterrichtsentwurf determiniert nicht die Unterrichtssituation, sondern bezeichnet lediglich den Rahmen, innerhalb dessen für Lehrer und Schüler definierte Chancen liegen, sich produktiv mit dem angebotenen Ausschnitt von Realität gemeinsam zu beschäftigen.

Wenn man so ansetzt, daß Unterricht nicht als funktional eindimensionale Veranstaltung begriffen werden soll, dann leuchtet ein, daß zum Verfahren der Konstruktion von Unterrichtsmodellen gleichfalls die sorgfältige Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsentwurf und verwirklichtem Unterricht gehört. Dabei wird deutlich, daß die Realisation in vielfältigen, sich wechselseitig brechenden Perspektiven auf den Entwurf bezogen bleibt, der zunächst als Raster der Beschreibung gilt. Eine Beschreibung von vollzogenem Unterricht, bei der so die Unterrichtskonstruktion ausdrücklich als Raster fungiert zur Identifizierung jener Zielkomplexe, die durch ihn verwirklicht sind, ist deutlich kontrastiert gegen Beschreibungsversuche, die mit unterrichtsferneren, etwa tiefenpsychologischen, sozial- oder lernpsychologischen oder mit kulturphilosophischen Categoriesystemen arbeiten. [749/750]

f. Der Zusammenhang zwischen den Unterrichtsmodellen als Problem konkreter Curriculum-Reform

Es erscheint grundsätzlich möglich, auf jeder Schulstufe (Vor-, Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschule sowie im Gymnasium) mit der Konstruktion solcher Modelle einzusetzen. Sind solche Unterrichtseinheiten in genügend großer Zahl und befriedigender Qualität konstruiert und ist ihre Verwirklichung nicht zuletzt durch kritische Beschreibung kontrolliert, dann sind im Blick auf größere curriculare Komplexe die Bedingungen für eine Koordination zu ermitteln. Es ist bereits darauf hingewiesen, daß ein wichtiger Ansatz dafür im Vergleich der Zielgefüge zu finden ist. In langfristigen sowohl schulpraktischen wie theoretischen Untersuchungen ist zu prüfen, welche Modelle in welchen Kombinationen etwa dysfunktional werden können, oder wie einer möglicherweise sich ergebenden Redundanz zu steuern ist. Schon in der ersten Phase der Konstruktion ist es wichtig, daß man die Fragen nach möglichen Kombinationen stellt und Konsequenzen diskutiert, die sich für den Unterricht aus diesem Modell ergeben.

5. Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen

Im folgenden werden die Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen genannt und durch Beispiele erläutert.

Das Konstruktionsverfahren läßt sich in folgende Teilschritte aufgliedern:

- a. Konstruktion und Diskussion eines idealtypischen Zielgefüges (mit Alternativen)
- b. Konstruktion eines idealtypischen Unterrichtsentwurfs (mit Alternativen)
- c. Die Durchführung und Dokumentation
- d. Die Beschreibung des Verhältnisses von Verwirklichung und Konstruktion (mit Alternativen)

Beispiel zu a: Konstruktion eines idealtypischen Zielgefüges

Als allgemeines, übergreifendes Ziel soll „Erziehung zum Frieden“ gelten. Zunächst wird eine Explikation dieses Begriffs gesucht. Als Ergebnis kann stehen: Eine Dimension einer Erziehung zum Frieden ist in dieser Zielkonstruktion die „Erziehung zur Kompromißbereitschaft“. Nun geht es darum, den spezifischen Beitrag diesem Ziel zuzuordnen, den die Institution Schule dazu leisten kann. Die Entscheidung kann in diesem Falle lauten: „Der Beitrag der Institution Schule zu einer Erziehung zur Kompromißbereitschaft liegt in der rationalen Ordnung der Vorstellungsbezirke, es geht um die kognitive Einsicht in die hier anstehenden Probleme“. Demzufolge kann man dem Ziel „Erziehung zur Kompromißbereitschaft“ auf der nächstfolgenden Konkretionsebene folgendes Ziel zuordnen: „Vorbereitung von einsichtigem Handeln durch unterrichtlich erzeugtes Verständnis für kontroverse, gesellschaftliche Positionen, in die man mehr oder weniger verstrickt ist“. Auf dieser Konkretionsebene ist nun ein Lehrgegenstand auszumachen, an dem der Schüler in ein Verständnis kontroverser, gesellschaftlicher Positionen eingeführt werden kann. Nach Möglichkeit sollten es gesellschaftliche Positionen sein, die dem Schüler bekannt sind. Die Entscheidung kann lauten: Diese Einführung soll am Beispiel der Institution Schule geschehen. Nun kann das Ziel auf der nächsten Konkretionsebene ausformuliert werden. Es kann lauten: „Kognitives Erfassen sozialer Konflikte innerhalb der Institution Schule in der Industriegesellschaft zur Vorbereitung rational dimensionierter Handlungsentscheidungen“. Nun werden angemessen zuordenbare Unterrichtsstrategien gesucht, die man zur Verwirklichung dieses Ziels einsetzen

kann. Die Entscheidung kann lauten: „Soziale Konflikte innerhalb der Institution Schule kann man dadurch rationalisieren, daß man mit den Schülern einen entsprechenden Text liest. (Alternative: daß man mit ihnen über ihre Erfahrungen spricht).“ Hat man sich so entschieden, dann kann man das Zielgefüge weiterführen, indem man das Ziel auf der nächsten Konkretionsebene ausbringt: „Sinnerfassendes Lesen von Texten, die in der Form des Arguments diese Probleme ansprechen“. Wir kürzen das Verfahren ab: Man wird sich für einen angemessenen Text entscheiden müssen, dann sind angemessene Handlungsstrategien zu finden, mit denen man die Schüler zu informierendem Lesen bringt. Man kann sich dafür entscheiden, einen solchen Unterricht im Stil der Lectio durchzuführen. Daraus folgen konkrete Teilziele für den Unterricht: „Formulieren eines zusammenfassenden Merksatzes pro Abschnitt“. „Konstruktion von Streitfällen, um die Grenzen dieses Satzes zu ermitteln“. „Widersprüche und Einwände formulieren“.

Dieses Beispiel soll zweierlei deutlich machen:

Erstens, daß die Konstruktion solcher Zielgefüge weder durch Deduktion noch durch Induktion zu leisten ist. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschungen ermöglichen eine schärfere Profilierung der Entscheidungshorizonte, nehmen aber letztlich die Entscheidungen nicht ab. Deswegen sind solche Zielgefüge ein nie endgültig lösbares Problem; sie bleiben – freilich kein allgemeiner – sondern ein sehr konkreter Gegenstand öffentlich-politischer Kommunikation. [751/752]

Zweitens: Durch solche Zielgefüge kann man zeigen, wie konkrete Ziele auf niederer, wenig komplexer Ebene in der Spur eines übergreifenden Zieles bleiben. Wenn eine Verbindung zwischen bildungstheoretischer „Angebotsdidaktik“ und einer lerntheoretisch orientierten „Lernzieldidaktik“ möglich werden soll, dann nur, wenn es gelingt, überzeugende Zielgefüge zu konstruieren.

Erläuterungen zu b: Zur Konstruktion eines idealtypischen Unterrichtsentwurfs

Wie sieht ein solcher Unterrichtsentwurf aus?

aa. Er gibt detailliert Auskunft darüber, welche Zielgefüge mit dem hier zu skizzierenden Handlungszusammenhang konkretisiert, unterrichtlich verwirklicht werden sollen, indem er den Zielen Handlungsformen zuordnet, durch die sie verwirklicht werden sollen.

bb. Er gibt Rechenschaft, wieso der vorgeschlagene Unterrichtsgegenstand diesen Zielvorstellungen zugeordnet werden kann. (Es wird selbstverständlich notwendig zu diskutieren, mit welcher anderen Zielvorstellungen dieser Unterrichtsgegenstand außerdem sinnvoll gekoppelt werden kann. Es ist zu erwägen, in welchem Verhältnis die möglichen Zuordnungsformen zueinander stehen. Es ist im Blick auf den beabsichtigten Unterricht vor allem zu prüfen, inwiefern sie sich wechselseitig beeinträchtigen und stören könnten. Darauf sind spezielle Handlungsformen auszurichten).

cc. Er nennt die Perspektiven, unter denen man den Gegenstand artikulieren muß, damit die Zuordnung zwischen ihm und den Zielen überzeugt. Damit ist zugleich zu diskutieren, welche weiteren Perspektiven des Gegenstandes in dieser Unterrichtseinheit abgeblendet werden.

dd. Im Unterrichtsentwurf ist angegeben, was als Hinweis dafür gelten soll, daß die Ziele erreicht sind; er nennt ausdrücklich die Ziele, die mit im Unterricht gegenwärtig sein sollen, auf die aufmerksam gemacht wird, die ihres Komplexionsgrades wegen jedoch nicht innerhalb einer oder weniger Unterrichtsstunden erreichbar sind, auf die hin der Unterricht aber offen ist.

ee. Er gibt deutlich an, welche Ansprüche an das Argumentationsniveau gemacht werden sollen. (Wie explizit ist die Gedankenführung darzustellen? Was wird wie verfremdet? Wieviele Seitenwege sind anzudeuten, anzulegen, durchzugehen? Wieviele Haupt- und Nebenakzente

hat die Einheit? Wie ist die Diktion, wie stark wechseln die Abstraktionsebenen? etc.)

ff. Er bezeichnet unmißverständlich, was im Unterricht gehandelt werden soll. [752/753]

gg. Er gibt an, welche Stellen im Unterricht besonderes Interesse verdienen, welchen Teil man erst durch die Praxis sorgfältiger weiterbringen kann. Er bezeichnet die Stellen, von denen der Unterrichtende selbst im Unterricht etwas erwartet.

hh. Er benennt die Alternativen zu diesen Zuordnungsentscheidungen, soweit sie sich antizipierend angeben lassen und erörtert die Frage, welches Gewicht man ihnen beimessen soll.

Hinweis zu c: Zur Wechselbeziehung von Unterrichtsdokumentation und empirischer Auswertung

Wenn die Unterrichtsmodelle in öffentlichen Schulen unter nicht artifiziellen Bedingungen durchgeführt werden, so stellt sich das Problem, Formen der Dokumentation zu entwickeln, auf Grund deren es dann gelingt, sowohl differenzierbar den Qualifikationszuwachs der Schüler als auch die revisionsbedürftigen, d. h. die differenzierungsfähigen Abschnitte der unterrichtlichen Einheiten zu ermitteln; dies alles, ohne daß dabei eine Empirie zustande kommt, die Inhalte, biografische und soziokulturelle Kontexte so konsequent ausspart wie es bisher üblich ist.

Erläuterungen zu d: Zur Beschreibung des Verhältnisses von Verwirklichung und Konstruktion

Die Verfahren sind einerseits formal-vergleichender Art, insofern als man zwei Skripten, den Entwurf und das Protokoll z. B., nebeneinander hält und Differenzen zwischen ihnen feststellt. Auf der anderen Seite sind die Verfahren hermeneutisch-deutender Art, sofern man dort auf die produktive Phantasie und die unterrichtspraktische Erfahrung des Interpreten angewiesen ist, wo es darum geht, die Bedingungen der Differenzen festzulegen und diese Differenzen zu bewerten.

Der Vergleich zwischen Entwurf und Protokoll kann grundsätzlich drei Sorten von Verschiebungen feststellen. Wählt man den Standpunkt beim Protokoll so sind dies:

aa. Überhänge, über den Entwurf hinaus; bb. Lücken, Auslassungen, Überspringungen

cc. differenziertere Verschiebungen: Das Protokoll zeigt Erweiterungen oder Straffungen, Brüche, Akzentverlagerungen, sprachliche Umformulierungen etc.

Man kann in jedem Fall fragen, woher die Verschiebungen kommen, wodurch sie bedingt werden, welche didaktischen Intentionen und Funktionen in ihnen zum Ausdruck kommen.

[753/754]

6. Mögliche Funktionen dieser didaktischen Konzeption

Abschließend sei durch eine unsystematische Liste von Einzelpunkten angedeutet, welche Funktionen diese didaktische Konzeption erfüllen kann:

a. Im Blick auf die Curriculum-Reform

– kurzfristig: Die Publikation solcher Unterrichtsmodelle und ihre Adaption durch die Lehrerschaft erhöht die Effizienz von Unterricht unmittelbar.

– langfristig: Eine genügend große Anzahl solcher Modelle ermöglicht es, die Curriculum-Planung als Netzplanung zu konzipieren. Die Neukonstruktion eines Lehrgefüges artikuliert sich dann als sorgfältige Komposition dieser Modelle zu Grund- und Spezial-Unterrichtseinheiten.

- b. Die Verbindung zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis ist an einer hochempfindlichen Stelle gewährleistet.
- c. Die Durchführung einer inneren Schulreform erscheint mit dieser Konzeption realisierbar, denn das Instrumentarium der Revision ist in die Schulpraxis einbezogen und geht aus ihr hervor.
- d. Hinsichtlich der Lehrerbildung gelingt mit diesem Konzept die Integration der schulpraktischen Ausbildung in die erziehungswissenschaftlichen Studien. Lehrer, die während ihres Studiums an der Erprobung und Entwicklung von Verfahren zur Konstruktion solcher Unterrichtsmodelle teilgenommen haben, sind in der Lage, für eigene Unterrichtsplanungen eine kommunizierbare Form der Darstellung zu entwickeln. Sie können die damit verbundenen Probleme ansprechen, die entsprechende Literatur ist ihnen bekannt. Sie haben an ausführlichen Erörterungen über Methoden und Techniken der didaktischen Unterrichtsbeobachtung teilgenommen und an der Beschreibung unterrichtlicher Vorgänge im aufgezeigten Sinn mitgearbeitet. Die gebräuchlichen Raster sind ihnen bekannt. Somit sind sie fähig, die angebotenen Unterrichtsmodelle in eigener Regie auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen und in qualifizierter Form die Erfahrungen zu reflektieren und berichtend darzustellen. Auf Grund ihrer Mitarbeit bei Konstruktion, Durchführung und Beschreibung von Unterricht sind sie in der Lage, kooperativ selbst solche Modelle zu konstruieren und zu revidieren, so daß in Zusammenarbeit zwischen praxisorientierter Unterrichtsforschung und reflektierender Schulpraxis diese Unterrichtsmodelle zu einem Instrument fortwährender curricularer Reform werden können.