

Speth
Berner

Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts

Merkur 
Verlag Rinteln

Wirtschaftswissenschaftliche Bücherei für Schule und Praxis

Begründet von Handelsschul-Direktor Dipl.-Hdl. Friedrich Hutkap †

Verfasser:

Dr. Hermann Speth, Professor, Dipl.-Hdl., Wangen im Allgäu

Steffen Berner, Studiendirektor, Dipl.-Hdl., Fachleiter für Betriebswirtschaftslehre/Rechnungswesen sowie für Wirtschafts- und Sozialmanagement am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten, Mitglied im Koordinierungsteam Lernfelder Stuttgart, Lehrer an der Theodor-Heuss-Schule Reutlingen

Fast alle in diesem Buch erwähnten Hard- und Softwarebezeichnungen sind eingetragene Warenzeichen.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verleges. Hinweis zu § 60a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

* * * * *

13. Auflage 2021

©1994 by MERKUR VERLAG RINTELN

Gesamtherstellung:

Merkur Verlag Rinteln Hutkap GmbH & Co. KG, 31735 Rinteln

E-Mail: info@merkur-verlag.de

lehrer-service@merkur-verlag.de

Internet: www.merkur-verlag.de

Merkur-Nr. 0370-13 -DS

A. Fachdidaktik Wirtschaftslehre im Beziehungsfeld von Allgemeiner Didaktik und Bezugs-(Berufs-)wissenschaft

1 Vorüberlegungen

Am Anfang dieses Buches ist es angebracht, die Grundlagen aufzuzeigen, auf denen die hier vorgelegte Fachdidaktik gründet.

Es wird zu zeigen sein, dass sich Fachdidaktik nicht in der Vorgabe von Auswahlkriterien für fachwissenschaftliche Inhalte bzw. Zielsetzungen und im Aufzeigen adäquater Vermittlungstechniken erschöpft, sondern eine selbstständige Disziplin darstellt, die sich aus den beiden Bezugsefeldern Allgemeine Didaktik und Bezugs(Berufs-)wissenschaft speist. Diese Eigenständigkeit ist für eine Fachdidaktik unerlässlich, steht sie doch an vorderster pädagogischer Front. Sie muss sich deshalb, auf gesichertem pädagogisch-theoretischem Fundament, das von der Verantwortung für die nachwachsende Generation geprägt ist, an der praktischen Umsetzbarkeit ihrer Aussagen messen lassen.

Fachdidaktik ist eine Wissenschaft von der Unterrichtspraxis für die Unterrichtspraxis.

2 Bezugsfeld Allgemeine Didaktik

2.1 Begriff und Problemkreise

Ich befasse mich zunächst mit dem Bezugsfeld Allgemeine Didaktik. Es kann nicht Aufgabe dieser Fachdidaktik sein – sozusagen im Vorbeigehen – zu der Vielzahl der Didaktikmodelle ein weiteres Modell anzufügen. Ich greife deshalb in Grundzügen auf das kritisch-konstruktive Didaktikmodell von Klafki zurück, das seine Wurzeln in der weiterentwickelten geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat und lege es in modifizierter Form dieser Fachdidaktik zugrunde¹.

Wie ist Didaktik zu definieren?

Unter *Didaktik*² verstehe ich ein als Strukturmodell konzipiertes System von Bedingungen und interdependenten Entscheidungen, das darauf abzielt, für alle Formen systematischen und zielgerichteten Lehrens und des sich hieraus auf allen Stufen vollziehenden Lernens zielorientierte Vorgehensanweisungen zu formulieren.

1 Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik, 4. Aufl., Weinheim/Basel 1994.

2 Didaktik (nach dem griechischen Begriff *didaktiké techné*) heißt wörtlich übersetzt: Lehrkunst. In der pädagogischen Literatur ist, nach dem Umfang des Betrachtungsfeldes, eine definitorische Dreigliederung des Begriffs Didaktik zu beobachten: Didaktik wird – weitgefasst – als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen definiert. Eine engere Auffassung des Begriffs definiert Didaktik als die Wissenschaft vom Unterricht. Eine noch engere Betrachtungsweise schränkt den Didaktikbegriff auf die Theorie der Bildungsinhalte oder auf die Wissenschaft vom Lehrplan ein.

Differenziert man den Gegenstandsbereich Didaktik auf und wendet man sich den Fragestellungen bzw. Problemkreisen zu, die durch die Didaktik determiniert sind, so ist festzuhalten, Didaktik bezieht sich auf¹

- die Festlegung der allgemeinen und/oder besonderen *Ziele des Lehrens und Lernens*;
- die an den Zielen orientierte Auswahl der *Inhalte* bzw. Themen des Lehrens und Lernens;
- die *Methoden* des Lehrens und Lernens, die auf die Inhalte und auf die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Lernenden abzustimmen sind,
- die *Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen*, die direkt oder indirekt Lehren und Lernen beeinflussen;
- die Erfassung des *pädagogischen Feldes*, in dem sich das jeweilige Lehren und Lernen manifestiert.

Betrachtet man die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen des Problemfeldes Allgemeine Didaktik, so gilt: Es handelt sich um ein Gefüge von Relationen, die sich gegenseitig und im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang bedingen und erhellen, wobei es keine Rangfolge im Sinne eines deduktiven Argumentationsgangs gibt. Gleichwohl ist festzuhalten, dass nicht alle aufgeführten Problemkreise in jeder Hinsicht gleichrangig sind. Eines haben aber alle didaktisch bedeutsamen Faktoren und Aspekte gemeinsam: Sie bedürfen eines generellen Leit- und Zielsystems. Dieses Leit- und Zielsystem stellt den übergeordneten Orientierungs- und Beurteilungsrahmen für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen dar.²

Ein solches Leit- und Zielsystem kann in einem Begriff wie Bildung, Emanzipation, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit manifestiert werden oder aber durch Deskription. Da die meisten pädagogischen Begriffe in vielfacher Weise belegt und vorgeprägt sind (hier trifft die aus der Informationswissenschaft hinlänglich erwiesene Tendenz zu, dass der Bedeutungsgrad von Begriffen in dem Maße abnimmt, wie sein Gebrauch zunimmt), erscheint es mir angebracht, den neutralen Begriff „*Leit- und Zielsystem*“ zu verwenden und diesen zu beschreiben.

2.2 Leit- und Zielsystem

Wie ist das Leit- und Zielsystem ganz grobflächig zu charakterisieren?

Das *Leit- und Zielsystem* hat die Aufgabe, den Gesamtzusammenhang aller didaktischen Maßnahmen zu strukturieren. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es sich um ein offenes System handelt, das zwar von der pädagogischen Theorie besetzt werden muss, letztlich aber aufgrund der Machtkämpfe der gesellschaftlichen Gruppen bestimmt und durchgesetzt bzw. wieder verändert wird. Das Leit- und Zielsystem kann daher immer nur im Sinne eines regulativen Prinzips als „abgeschlossen“ gelten.

1 Vgl. Klafki, W.: Bildungstheorie und Didaktik, S. 92f.

2 Der Begriff „Leit- und Zielsystem“ und der Begriff „Bildung“ im Sinne von Klafki entsprechen sich weitgehend. Obwohl der neutrale Begriff „Leit- und Zielsystem“ bevorzugt wird, kann es nicht ausbleiben, dass hin und wieder auch der Begriff „Bildung“ verwendet wird.

Im Folgenden liste ich in thesenartiger Form einige Charakteristika dieses Leit- und Zielsystems auf:¹

- Gesellschaftliche Verhältnisse und Entscheidungen sind unter dem Gesichtspunkt der *pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten* jedes einzelnen jungen Menschen zu beurteilen und mitzugestalten.
- Der Lernende hat durch die Lehr- und Lernprozesse Grundfähigkeiten zu entwickeln, die es ihm erlauben, selbstständig und personalverantwortlich seine Lebensbeziehungen aufzubauen und mit Sinn zu erfüllen (*Selbstbestimmungsfähigkeit*), an den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen gestaltend mitzuwirken (*Mitbestimmungsfähigkeit*) und Solidarität mit den Schwachen in der Gesellschaft zu empfinden, verbunden mit dem Willen, helfend einzugreifen (*Solidaritätsfähigkeit*).
- Ein weiteres Bedeutungsmoment des Leit- und Zielsystems besteht darin, dem Einzelnen einen Lebens-„Rucksack“, gefüllt mit *Allgemeinbildung*, mitzugeben.

Allgemeinbildung ist nach Klafki durch drei Bedeutungselemente charakterisiert:

(1) Bildung ist eine Möglichkeit und ein Anspruch aller Menschen einer Gesellschaft. Die Bildung ist deshalb *eine allgemein gültige, d. h. für alle Menschen gleich gültige Bildung*. Insoweit muss ständig um Inhalte und Organisationsformen des Bildungswesens gerungen werden.

(2) ‚Allgemein‘ zielt weiterhin auf das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der analogen Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind: Auf den Menschen als produktiv arbeitendes und seine Welt handwerklich-technisch veränderndes, erkennendes, ethisch und politisch entscheidendes und handelndes, emotional empfindendes und wertendes, zwischenmenschliche Beziehungen vollziehendes, ästhetisch wahrnehmendes und gestaltendes Wesen.

(3) Die Bestimmung ‚allgemein‘ im Begriff der Allgemeinbildung meint schließlich, dass Bildung sich zentral *im Medium des Allgemeinen* vollzieht, d. h. in der Aneignung von und in der Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden, mit ihren gemeinsamen Aufgaben und Problemen, den in der Geschichte entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, den Erfahrungen des Menschen als Individuum und als gesellschaftliches Wesen, aber auch den sich abzeichnenden zukünftigen Entwicklungen, Gefahren und Möglichkeiten und mit alternativen, ggf. kontroversen Antwortversuchen auf solche Schlüsselprobleme der Gegenwart und der Zukunft. Aneignung des und Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen in diesem Sinne – das ist eine Präzisierung des kategorialen Bildungsverständnisses – geschieht nicht, um die Aufwachsenden auf die bisherige Geschichte festzulegen, sondern um sie zu Begreifen und zur Gestaltung ihrer historischen Gegenwart und ihrer Zukunft in Selbstbestimmung freizusetzen.²

Bildung im Medium des Allgemeinen bedeutet dabei für Klafki die Konzentration auf „*epochaltypische Schlüsselprobleme*“ wie die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage nach den gesellschaftlich produzierten Ungleichheiten oder die Frage nach den Möglichkeiten und Gefahren der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien.

1 Vgl. Klafki, W.: Bildungstheorie und Didaktik, S. 49f.

2 Klafki, W.: Bildungstheorie und Didaktik, S. 97.

Dabei gilt es zum einen zu beachten, dass „Schlüsselprobleme“ komplexe, vernetzte Strukturen aufweisen und eine Vielzahl fachwissenschaftlicher Fragen tangieren. So müssen beispielsweise bei dem Schlüsselproblem „Krieg und Frieden“ politische, wirtschaftliche, militärische, gesellschaftspolitische, ethnische oder soziologische Fragen zur Sprache kommen. Rational wohlbegründete primäre Handlungsweisen (z.B. Lösung wirtschaftlicher Probleme für eine Region) können möglicherweise an anderer Stelle gravierende Nebenwirkungen hervorrufen (z.B. das Entstehen von ethnischen Problemen). Durch den Lernprozess muss daher „vernetztes Denken“, „Zusammenhangsdenken“, „fächerverbindendes und fächerübergreifendes Denken“ gefördert werden, und zwar mit allen organisatorischen Konsequenzen für das Bildungswesen.

Zum anderen ist festzuhalten, dass Schlüsselprobleme nicht allein durch Einsichten oder intellektuelle Fähigkeiten vermittelt werden können, sie müssen vielmehr vom Lernenden auch emotional erfahren werden. Der Lernende muss sie an exemplarischen Beispielen selbstständig entdecken, suchen, Wege finden und verwerfen, Betroffenheiten sammeln, um in sich Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten aufzubauen. Dies setzt eigenständiges Handeln, auch außerhalb des Lernorts Schule, voraus.

Die Ausführungen zeigen, dass das dargestellte Leit- und Zielsystem umfangreiche erziehungstheoretische Reflexionen enthält und außerdem die Notwendigkeit wertorientierter Zielsetzungen ausdrücklich anerkennt. Das Ziel der Erziehung, so argumentiert Herzog, kann nur auf der höchsten Ebene gesucht werden: „Wozu z.B. Verkehrs-,erziehung‘ oder Drogen-,aufklärung‘ ohne die Wertschätzung des Lebens, wozu der Pythagoras, Bert Brecht oder Heinrich IV in der Schule, wenn es nicht letztlich um Zukunftsbewältigung, damit um die Geschichtlichkeit des Menschen und also um ein bestimmtes Menschenbild ginge.“¹ Dem Jugendlichen ist ein grundlegendes Werteangebot zu unterbreiten, das ihm Halt und die Möglichkeit der Identifikation gibt. Nur aus einer gesicherten Grundposition heraus kann es der Jugendliche wagen, sich an erworbenen Werten zu reiben, Kritik zu äußern, sie in Frage zu stellen, seine Urteilsfähigkeit zu üben und einen eigenen Standort zu gewinnen – kurz, seine Persönlichkeit zu entwickeln. Wissen und Kenntnisse, die die Schule zu vermitteln versucht, werden nach meinen Erfahrungen vom Schüler nur dann angenommen, wenn er sie in einen Sinn- und Wertzusammenhang einordnen und dann für sich übernehmen bzw. sich mit ihnen auseinandersetzen kann.

Bezogen auf den Lernort Schule ist festzuhalten: Die Schule hat nicht nur den Auftrag zu unterrichten, sondern sie muss im und durch den Unterricht auch erziehen.² Der Erziehungsauftrag beinhaltet dabei das im Leit- und Zielsystem Definierte und Geforderte. Allerdings hat die Schule nur einen ergänzenden Auftrag, denn die Grundlage des Erziehungsauftrages liegt im Erziehungsrecht der Eltern. Es kann in einer pluralistischen Demokratie nicht Aufgabe der öffentlichen Schule sein, gegen das Elternhaus zu arbeiten. Die Schule „darf sich nicht als Institution einer Veränderung der Gesellschaft sehen, deren Ziele nicht von der Gesellschaft insgesamt selbst mitgetragen werden. Schule hat in diesem Sinn keine Vorreiterfunktion.“³

1 Herzog, R.: Werteerziehung in Familie und Schule, in: Lehren und Lernen, 1/1980, S. 1.

2 Da nähere Ausführungen über den Erziehungsbegriff den Rahmen dieser fachdidaktischen Abhandlung sprengen würde, mag es genügen, die Definition von Brezinka anzuführen, um aufzuzeigen, was hier unter Erziehung verstanden wird. Brezinka definiert: „Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.“ Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, 5. Aufl., München 1990, S. 95.

Der eigentliche Gegenbegriff von Erziehung ist Verwahrlosung, d. h., dass weder bewusst noch unbewusst etwas in Richtung auf die Verbesserung, Vervollkommnung zu wahrer Menschlichkeit beigetragen wird. Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 8. Aufl., München 1971, S. 57.

3 Herzog, R.: Werteerziehung, S. 2.

Es kann nun nicht Aufgabe dieser Fachdidaktik sein, hier die Erziehungs- und Wertediskussion der Erziehungswissenschaften neu aufzurollen und darzustellen. Deshalb mag es mit dem Gesagten sein Bewenden haben.

2.3 Interdependenz- und Strukturierungszusammenhang

Nach der isolierten Betrachtung der Segmente „Leit- und Zielsystem“ und „Gegenstandsbereiche der Allgemeinen Didaktik“ komme ich jetzt zu deren Beziehungszusammenhang.

Die Bereiche der Allgemeinen Didaktik weisen untereinander eine starke Interdependenz auf. Sie sind wechselseitig abhängig, beeinflussen sich gegenseitig und drängen auf Integration, wobei sie in ihrer Gesamtheit am Leit- und Zielsystem als zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskategorie ausgerichtet sind.

Allerdings gilt es, das damit postulierte *Primat der Zielentscheidung* dahingehend zu relativieren, dass es nicht in der Weise missverstanden wird, als ob man von der Zielentscheidung her die Entscheidungen in allen anderen Bereichen ableiten, deduzieren könnte. Der Grund hierfür ist darin zu sehen, dass es sich bei den Interdependenzen zwischen den verschiedenen Entscheidungsdimensionen bzw. Faktoren des Unterrichts nicht um gleichartige, sondern um qualitativ unterschiedliche Abhängigkeitsbeziehungen handelt. Anders ausgedrückt: Alle pädagogischen Einzelmaßnahmen sind einerseits als selbstständige Einheiten anzusehen und zu bewerten, andererseits sind sie zu hinterfragen, welchen Beitrag sie zur Förderung des Leit- und Zielsystems zu leisten vermögen.

Insoweit stellen die einzelnen Problemkreise also selbstständige Einheiten (Strukturen) dar, die insgesamt ein auf Integration ausgerichtetes Strukturgeflecht darstellen. „Aus einem komplexen *Interdependenzgeflecht* hat das Postulat nach Struktur ein geordnetes *Dependenzgefüge* zu generieren, das zumindest unter stochastischem Anspruch eine Identifikation von Zusammenhängen erlaubt, die prognostische Aussagen möglich machen könnten. Integration und Struktur dienen also dem Anspruch, die gegebene Komplexität didaktischen Geschehens gleichermaßen *umfassend wie geordnet* abzubilden in einem System, das Entscheidungen für die am didaktischen Geschehen Beteiligten *approximiert* und *optimiert*.“¹

3 Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik Wirtschaftslehre und den Wirtschaftswissenschaften

Werden die soeben beschriebenen Prinzipien und Kategorien der Allgemeinen Didaktik auf das systematische Lehren und Lernen spezieller fachwissenschaftlicher Aufgaben, Problem- und Sachbereiche angewandt und konkretisiert, wird in den Bereich der *Fachdidaktik* übergewechselt. Damit wird das Blickfeld, das bisher auf die Thematik Allgemeine Didaktik beschränkt war, um die Bereiche Fachdidaktik und Fachwissenschaft ausgeweitet.

Betrachtet man das Verhältnis von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik, könnte man geneigt sein, die Fachdidaktik aufzuspalten, und zwar in einen erziehungswissenschaftlichen Teil (Lehr- und Lernprozesse) und in einen fachlich-inhaltlichen Teil, den die Fachwissenschaften abzudecken hätten.

Bezogen auf den *erziehungswissenschaftlichen* Teil ist die Aussage zutreffend.

¹ Vgl. Jongebloed, H. C., Twardy, M.: Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW), in: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Bd. 3/Teil 1, Düsseldorf 1983, S. 169.

Die Fachdidaktik hat alle Anforderungen der Allgemeinen Didaktik mit zu übernehmen, denn didaktische Reflexionen sind nur in Verbindung mit Fachinhalten möglich. Insoweit ist die Fachdidaktik der Allgemeinen Didaktik weder unter-, noch über-, noch nebenzuordnen. Das Fach schränkt nur das Feld der Inhalte ein, nicht aber die strukturellen Merkmale eines Didaktikkonzepts.

Bezogen auf den *fachwissenschaftlichen Teil* ist diese Aussage aus mehreren Gründen nicht haltbar.

(1) Vielzahl von Bezugswissenschaften

Die Fachwissenschaft Wirtschaftswissenschaften deckt keineswegs alle Inhalte und Ziele ab, die für das Berufsfeld Wirtschaft bedeutsam sind. Sie ist durch Bezugswissenschaften zu ergänzen. Hierzu zählen z.B. das Recht, die Mathematik, die Statistik, die Informatik, die Umweltökonomie, die Geschichtswissenschaft, die Psychologie, die technischen Wissenschaften oder auch die Ethik, um wesentliche Bezugswissenschaften aufzuzeigen. Will man also im Wirtschaftslehreunterricht die ganze Komplexität des Faches aufzeigen, müssen die Bezugswissenschaften jeweils integriert werden.

(2) Ausweitung der Wissensinhalte

Der Wissensstoff in den Wirtschaftswissenschaften, insbesondere in Verbindung mit den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnik, wächst exponentiell. Themen, Informationssysteme, Vorgehensweisen veralten teilweise so schnell, dass sie, kaum in den Lehrplan aufgenommen, schon wieder revidiert und ergänzt werden müssen.

Da bei Lehrplanrevisionen in der Regel nur ungern Abschied genommen wird von altvertrauten Stoffgebieten, führt die Ausweitung der Wissensinhalte in der Fachwissenschaft in der Regel zu einer Vermehrung der Lerninhalte für die Schüler. Die Folge hiervon ist, die Lehrer bevorzugen lehrintensive Methoden, um die Stofffülle bewältigen zu können. Stoffdruck und lehrintensive Methoden beim Lehr- und Lernprozess sind jedoch nicht geeignet, die von der Praxis geforderten beruflichen Qualifikationen (Handlungskompetenz) zu vermitteln.

Die Fachdidaktik ist daher aufgerufen, die Lerninhalte auf ihre Strukturen zu reduzieren, Ausschlusskriterien zu entwickeln, exemplarische Inhalte zu bestimmen und Qualifikationsraster zu erstellen. Die Ausführungen zur Allgemeinen Didaktik zeigen die Richtungen an, wie man der Ausweitung der Wissensinhalte begegnen kann.

(3) Veränderungen in der Arbeitswelt

Die beruflichen Schulen umfassen Vollzeitschulen und Berufsschulen. Die Fachdidaktik muss beide Bereiche abdecken. Für den Lernort Betrieb ist festzuhalten, dass sich in der Praxis eine Vielzahl von betrieblichen Anforderungsprofilen herauskristallisiert hat, die über die korrespondierenden Fachwissenschaften nur schwer ermittelt werden können. Der Anlageberater einer Bank muss beispielsweise mehr „können“, als nur alle Anlagemöglichkeiten zu wissen, oder der Holzeinkäufer einer Möbelfabrik muss neben dem kaufmännischen Wissen auch technische Fähigkeiten, Verhandlungsgeschick, eventuell Fremdsprachen oder psychologische Kenntnisse über die Gesprächsführung besitzen. Der Ansatz, die Berufe im Beschäftigungssystem über die korrespondierenden Fachwissenschaften – in unserem Fall über Wirtschaftswissensinhalte – mit einer Theorie auszustatten, ist unzulänglich.¹ Die einzelnen Fachwissenschaften entwickeln als solche keine ausreichenden Auswahlkriterien für didaktische Entscheidungen.

¹ Vgl. hierzu Pahl, J.P.: Berufliche Fachdidaktik „Metall- und Maschinentechnik“ im Spannungsfeld von Fachwissenschaften, Allgemeiner Didaktik und Erziehungswissenschaften, in: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 4, Dresden 1994, S. 10.

Hinzu kommt, dass sich die Anforderungen an die kaufmännischen Mitarbeiter verändert haben. Sie lassen sich in Stichwörtern wie folgt charakterisieren:

- abteilungsspezifische Bürotätigkeiten gehen zugunsten integrierter Sachbearbeitungen (Prozessorientierung) zurück;
- bisher selbstständige betriebliche Teilbereiche werden immer stärker vernetzt mit der Folge, dass von den Mitarbeitern verlangt wird, dass sie
 - sich in komplexen Informations- und Kommunikationssystemen zurechtfinden,
 - die Zusammenhänge betrieblicher Abläufe durchschauen und aus der Fülle der komplexen betrieblichen Datenbestände ökonomisch sinnvolle Rückschlüsse ziehen;
- Entscheidungen bzw. Entscheidungsvorbereitung/-assistenz werden auf allen Ebenen der Betriebshierarchie angesiedelt und verlangt;
- repetitive und belastende Tätigkeiten werden zunehmend von Maschinen und Computern übernommen. Die Folge hiervon ist, dass auf die Mitarbeiter vermehrt komplexe Verrichtungen sowie planende, steuernde und überwachende Tätigkeiten zukommen;
- immer mehr Büroarbeiten werden im Team oder in Kooperation mit anderen internen bzw. externen Mitarbeitern erledigt.

Diese Veränderungen führen dazu, dass die bisherigen „Sachbearbeiter“ in immer stärkerem Maße zu „Fallmanagern“ werden, die selbstständig Probleme lösen können müssen. Dem muss auch die Schule Rechnung tragen.

(4) Wissenschaftsorientierte Auswahl der Inhalte reicht nicht aus

Es bleibt zu fragen, ob der Wissensstoff, der sich aus der Wissenschaft ableitet, das zur Situationsbewältigung erforderliche Wissen (Begriffe, Strategien usw.) voll abdeckt. Ohne dies hier näher zu begründen, muss diese Frage verneint werden. Gleiches gilt für die Bewältigung persönlicher Situationen. Für beide Fälle gilt: Die Struktur der aus den Wissenschaften abgeleiteten Wissensinhalte ist mit der Wissensstruktur, die zur Bewältigung von Lebenssituationen erforderlich ist, nicht deckungsgleich. Hieraus ist zu folgern, dass die Bezugs(Berufs-)wissenschaft Inhalte umfassen muss, die aus den *Fachstrukturen der Wissenschaft*, aus der *Analyse von Lebenssituationen der Schüler* und aus der *Analyse von Denk- und Lernprozessen der Schüler* abzuleiten sind.¹

(5) Mängel im System des beruflichen Lernens

Als Leitbild der Berufsausbildung lebt in vielen Lehrplänen und Lehrer- bzw. Ausbilderköpfen immer noch der auf das Erbringen einer genau vorgegebenen Leistung spezialisierte, repetitive Schüler bzw. Mitarbeiter weiter. Die Folge ist, dass das berufliche Lernen zu weiten Teilen durch folgende Hauptmerkmale gekennzeichnet ist:

- Die Schüler müssen sich meist ein zerlegtes, taylorisiertes Einzelwissen einprägen, wobei die programmierte Abschlussprüfung der „Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AKA)“ dieser Philosophie durchaus funktional ist.
- Persönlicher Verwertungssinn und Gebrauchswert bleiben bei einem zerstückelten Einzelstoffwissen häufig unklar.

¹ Vgl. Reetz, L.: *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*, Bad Heilbrunn 1984, S. 77.

- Mangelnde Lernbereitschaft wird durch Prüfungszwang und Aussicht auf eine gut bezahlte Berufsstellung künstlich aufrechterhalten.
- Der kollektiv organisierte Lehr- und Lernprozess wird durch starr vorgegebene Unterrichtszeiten abgebrochen. Langsam- bzw. Schnelllerner sind nicht vorgesehen. Die Lernleistung in der Schule wird häufig als Gruppenakkord erbracht.

Diese etwas überzeichnete, im Kern aber zutreffend beschriebene Schulpraxis gilt es zu verändern. Nach meiner Überzeugung erfordern die zuvor herausgearbeiteten Kriterien eine vernetzte, fächerverbindende und fächerübergreifende, ganzheitliche Aufbereitung von Inhalten in exemplarischen Situationen.

Diesem Ansatz muss ein adäquates Vermittlungskonzept (*Lernkonzept für den Schüler*) beigegeben werden, das, ebenfalls vereinfacht formuliert, selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren an schulischen und außerschulischen Lernorten erlaubt. Bausteine einer solchen Vermittlungs- (Lern-)Konzeption sind in Hülle und Fülle vorhanden z. B.: Projektunterricht im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts, fächerverbindender Unterricht usw.

Aus den angeführten Kriterien ziehe ich den Schluss: Für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften fehlt eine eigenständige *Bezugswissenschaft bzw. Berufswissenschaft*. Wünschenswert wäre die Entwicklung einer eigenständigen Bezugs-(Berufs-)wissenschaft „Wirtschaftslehre“ (für kaufmännische Berufe), die den Wissensstoff, die Praxisanforderungen und alle außerbetrieblichen bzw. außerberuflichen Faktoren, die in irgendeiner Weise Schule und Beruf tangieren, integriert.

„Diese Bezugswissenschaft könnte man Berufswissenschaft des Lehrers nennen. Außerdem könnte die Fachdidaktik als Berufliche Didaktik der jeweiligen beruflichen Fachrichtung gekennzeichnet werden.“ Die Fachdidaktiken bzw. beruflichen Didaktiken sind im Beziehungsfeld von Allgemeiner Didaktik und Bezugswissenschaften (Berufswissenschaften) zu entwickeln.

4 Fachdidaktik Wirtschaftslehre

4.1 Grundlagen

Die Bezugs- bzw. Berufswissenschaft gilt es nun – mit dem Strukturmodell der Allgemeinen Didaktik – zu einer Fachdidaktik, im konkreten Fall zur Fachdidaktik Wirtschaftslehre bzw. Wirtschaftsdidaktik, zu verschmelzen. Auf der Grundlage des jetzigen Wissenstandes lässt sich der Begriff Fachdidaktik nominaldefinitiv wie folgt festlegen:

Unter *Fachdidaktik* versteht man ein als Strukturmodell konzipiertes System von Bedingungen und interdependenten Entscheidungen, das darauf abzielt, für alle Formen systematischen und zielgerichteten Lehrens und des sich hieraus auf allen Stufen vollziehenden Lernens, die sich auf das durch eine Bezugs-(Berufs-)wissenschaft abgegrenzte Gegenstandsfeld beziehen, zielorientierte Vorgehensanweisungen zu formulieren.²

1 Es ist Jongeblod/Twardy zuzustimmen, wenn sie ausführen: „Die Einschränkung, die eine Fachdidaktik gegenüber einer Didaktik erfährt, liegt damit weder in der Reduzierung des Anspruchs noch in der Verminderung zu berücksichtigender Einflussfaktoren im didaktischen Prozess, sondern auf dem Felde, das durch den Terminus Fach gekennzeichnet ist.“ Jongeblod, H.-C., Twardy, M.: Strukturmodell Fachdidaktik, S. 178.

Oder anders formuliert: Fachdidaktik wird hier verstanden als eine Didaktik, deren Aussagefeld durch die Bezugs-(Berufs-)wissenschaft determiniert ist. Sie ist darauf ausgerichtet, für systematische, zielgerichtete Lehr- und Lernprozesse Handlungsanweisungen zu formulieren, die sich in Lehrplänen bzw. Curricula niederschlagen. Die Fachdidaktik, in unserem speziellen Fall die *Fachdidaktik Wirtschaftslehre*, wirkt sich auf alle Bereiche des Menschen, seien sie beruflich oder nicht beruflich, aus.

Ohne Systematisierungsanspruch müsste dieser fachdidaktische Ansatz in folgende Richtung gehen:

- Im Mittelpunkt hat der Lernende zu stehen, ihn gilt es, zu einer Persönlichkeit mit einer allgemeinen Bildung zu führen, damit er die Möglichkeit hat, sein Leben, im Rahmen der Gemeinschaft, selbst zu gestalten. Dies intendiert mehr Selbstständigkeit und weniger Fremdsteuerung durch die Lehrer. Geschlossene Lernarrangements sind möglichst zu vermeiden. Dagegen sind offene und gestaltbare Lernsituationen anzubieten.
- Der Lernende muss fähig werden, individuelle Vorteile und gesellschaftliche Notwendigkeiten gegeneinander abzuwägen.
- Dem Lernenden sind allgemein gültige berufliche Qualifikationen zu vermitteln, die es ihm ermöglichen, sich im Laufe eines Berufslebens die jeweils erforderlich werdenden berufsspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. Dies erfordert, dass das fachlich-prozesshafte Vorgehen und das Arbeiten mit ganzheitlichen und berufsrelevanten Aufgaben zu stärken und das fachlich-inhaltliche Vorgehen mit taylorisierten eindimensionalen Aufgaben zum Erfragen von Faktenwissen zurückzunehmen ist. Die konkrete Handlungsorientierung mit vernetzten, transferierbaren Strukturen und Verfahren für die Berufs- und Lebenswelt ist zu Lasten einer abstrakten Stofforientierung zu forcieren und ständig weiterzuentwickeln.
- Dadurch, dass das berufliche Lernen als ganzheitlicher und handlungsorientierter Prozess zu sehen und in einer komplexen Lernumgebung zu organisieren ist, kann sich der Lernende selbsttätig und selbstständig mit den Lerngegenständen auseinandersetzen und so neben einem souveränen fachlichen Können auch Kreativität, Sensibilität, Erfahrungen, Durchsetzungsvermögen und Selbstvertrauen erwerben.

Trotz dieses nur skizzenhaften Anreißens der fachdidaktischen Charakteristika ist es jetzt möglich, Schlussfolgerungen zur Umsetzung des beruflichen Lehrens und Lernens zu ziehen. Sie gehen in zwei Richtungen:

1. Der hier vorgestellte fachdidaktische Ansatz verlangt, dass die Lehrpläne und Ausbildungsordnungen neben berufsspezifischen Kenntnissen verstärkt allgemein gültige berufliche Qualifikationen enthalten müssen. Sie sind berufspädagogisch auszurichten. Der bisher enge Bezug von Schulfächern und Fachwissenschaften ist zugunsten einer integrierten Bezugs-(Berufs-)wissenschaft aufzuheben.
2. Der Lehr- und Lernprozess bzw. der Unterricht für den Bereich Wirtschaft ist zu erforschen und Vorschläge zu dessen Erneuerung sind zu erarbeiten. Durch neue Organisationsformen beruflichen Lehrens und Lernens gilt es, eine ganzheitliche Handlungskompetenz anzusteuern.

4.2 Vermittlungsprinzipien (Differenzierung)

4.2.1 Theoretische Grundlagen

Bevor die einzelnen Ziele und Lerninhalte im Lehr- und Lernprozess z.B. durch Lehrervortrag vermittelt oder durch entdeckende Einzelarbeit selbstständig erarbeitet werden, gilt es darüber nachzudenken, ob diese pädagogischen Einzelmaßnahmen nicht durch grundlegende Umsetzungs- und Vermittlungsprinzipien miteinander verzahnt sind.

Analysiert man die pädagogischen Grundüberlegungen, die im Leit- und Zielsystem festgeschrieben wurden, so können in einem ersten Schritt folgende Umsetzungs- und Vermittlungsprinzipien festgehalten werden:

- Unterrichtsinhalte sind umfassend und vernetzt zu lehren und zu lernen, was zu einer Beschränkung der Menge der Lerninhalte führt (*Grundsatz des exemplarischen Lehren und Lernens*). Das bedeutet: Wesentliches, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Einstellungen, Fähigkeiten, Verallgemeinerbares sind dem Lernenden exemplarisch an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen zugänglich und einsichtig zu machen. Das so gewonnene Strukturwissen führt dazu, dass der Lernende, von einer gesicherten Wissensbasis aus, sich weitere Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen vermag.
- Verbunden mit dem exemplarischen Lehren und Lernen ist, dass der Lernende allgemeine Verfahrensweisen, Vorgehensweisen, Strategien lernt und erkennt, die ihn dazu befähigen, ein Lösungsinstrumentarium für ähnlich gelagerte Problemfälle zu entwickeln. Dieses Prinzip wird allgemein als *methodenorientiertes Lernen* bezeichnet.
- Die Ausführungen zur Zielsetzung Allgemeinbildung haben gezeigt, dass die Komponente der Vermittlung intellektueller Fähigkeiten ergänzt werden muss durch praktisches Tun. Durch Erkunden, Befragen, Herstellen, Entwerfen, allgemein: durch Handeln, ist der Lernort Schule mit außerschulischen Lernorten und Erfahrungsfeldern in Beziehung zu bringen. Das dritte Umsetzungs- und Vermittlungsprinzip lautet daher *Handlungsorientierung des Unterrichts*. Da handlungsorientiertes Lernen nicht eindimensional auf eine Fachwissenschaft bezogen ist, sondern komplex abläuft, beinhaltet es auch immer vernetztes, fächerübergreifendes, ganzheitliches Denken.
- „Das vierte Prinzip ist die *Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen*, die eine Skala von Aufgaben und Möglichkeiten umfasst; hier einige der wichtigsten:

- das kooperierende Lernen in Partner- und Kleingruppen;
- die Fähigkeit, anderen sachgemäß bei Schwierigkeiten im Lernprozess helfen zu können; man muss allerdings zugeben, dass eine praktisch hilfreiche Didaktik für Lehrerinnen und Lehrer, das Helfen zu lehren, weitgehend erst erarbeitet werden muss;
- das Erlernen von rationalen Formen der Konfliktbewältigung;
- die Fähigkeit, sich auch in größere Gruppen mit Anregungen, Kritik, eigenen Argumentationen einbringen zu können.“¹

- Ein fünftes und letztes Umsetzungs- und Vermittlungsprinzip soll noch angeführt werden. Es ist das Prinzip der *Differenzierung (Binnendifferenzierung) des Lernprozesses*. Binnendifferenzierung bedeutet, Vorkehrungen zu treffen, um individuelle Unterschiede

1 Klafki, W.: Bildungstheorie und Didaktik, S. 68f.

(Begabung, Lerntempo, Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Vorwissen u. a.) im Rahmen einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe zu berücksichtigen. Erhebt man die Forderung, dass junge Menschen in allen Persönlichkeitsdimensionen eine optimale Förderung erfahren sollen (und diese Förderung muss erhoben werden), so setzt man voraus, dass im Rahmen des Lehr- und Lernprozesses individuell auf jeden einzelnen Lernenden einzugehen ist. Da davon ausgegangen werden muss, dass weitgehend homogene Lerngruppen in der Praxis die absolute Ausnahme darstellen, muss im Lehr- und Lernprozess auf eine innere Differenzierung geachtet werden.

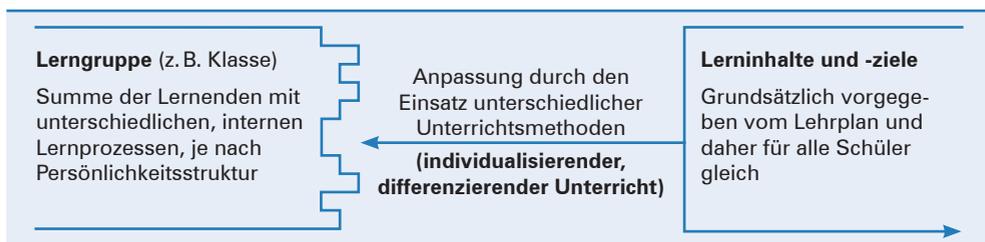
Innere Differenzierung (Binnendifferenzierung) ist in zwei Grundformen möglich:

- Differenziert werden kann entweder im Bereich der *Lerninhalte und der Lernziele* (z. B. Pflichtinhalte und Wahlinhalte)
- oder bei gleichen Lerninhalten und Lernzielen für alle Schüler einer Klasse bzw. Lerngruppe im Bereich der *Vermittlungsmethoden* (z. B. unterschiedliches Arbeitsmaterial für unterschiedliche Lerntypen, variabler Einsatz der Sozialformen durch den gleichzeitigen Einsatz von Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenunterricht).

Der Lernprozess eines jeden Lernenden verläuft höchst individuell, d. h., die Schüler nehmen den gleichen Stimulus auf unterschiedliche Weise wahr und verarbeiten ihn auch unterschiedlich. Diese Beobachtung führt zu der Annahme, dass die Art und Weise der internen Verarbeitung die Lernreaktion und damit den Lernerfolg mindestens ebenso oder sogar stärker beeinflusst als der nominelle Stimulus. Für den Lehrenden bedeutet dies, dass er den Lernprozess – zumindest von der Intention her – schwerpunktmäßig auf den Lernenden auszurichten hat. Der Lernprozess verläuft umso nachhaltiger, je genauer die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses dem internen Lernablauf des Lernenden entspricht.

Als zentrale These kann festgestellt werden: Zwischen den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden und der Lernumwelt, also Lerninhalte, Lehrer, Vorgehensweise u. a., bestehen Wechselbeziehungen, sodass bei unterschiedlicher Vorgeprägtheit der Lernenden unterschiedliche Mittel eingesetzt werden müssen, um den gleichen Lernerfolg zu erzielen.

Der Individualität der Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernabläufen stehen die Lerninhalte als eine Einheit gegenüber. Schematisch gesagt: Eine strukturierte Fläche soll mit einer glatten Fläche zu einer fugenlosen Einheit zusammengefasst werden. Die Aufgabe des Lehrenden kann damit nur darin zu suchen sein, durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden die Lerninhalte und -ziele ebenso aufzulockern, um so die Lernprozesse und die Lerninhalte bzw. -ziele deckungsgleich zu machen.



Der entscheidende Ansatz für die Auswahl der methodischen Maßnahmen ist der Lernprozess des Individuums. Der interne Lernprozess der einzelnen Lernenden und die Eigenschaften der einzelnen methodischen Maßnahmen müssen in Übereinstimmung gebracht werden.

4.2.2 Beispiel Vermittlungsprinzip Binnendifferenzierung

Eine vorhandene Heterogenität besteht in allen Klassenstufen und Arten des beruflichen Schulwesens häufig hinsichtlich:

- fachlicher Kompetenzen und Kenntnissen (z. B. verschiedenes Vorwissen, individuelle Schwächen),
- personaler Kompetenzen (z. B. Ausdrucksvermögen, Arbeitshaltung und Lernverhalten, Emotionalität und Umgang mit Erfolg/Misserfolg),
- kulturellem und sozialem Hintergrund (z. B. Familientypen, Scheidungs-/Trennungskinder, Migrationskinder, Akademikerkinder),
- Unterrichtsstörungen, Verlangsamung des Unterrichtstempos, Frustration und Leistungsverweigerung.

Für die *Umsetzung von binnendifferenzierenden Unterrichtskonzepten* bedeutet dies:

- eine bewusste Auseinandersetzung mit Heterogenität;
- ein aktives Streben, um der Unterschiedlichkeit von Schülern gerecht zu werden;
- das NICHT-Ausrichten des Unterrichtskonzeptes an einem fiktiven Normschüler, den es nicht gibt und auch noch nie gegeben hat;
- Schaffen von Erfolgserlebnissen für schwache, starke, aber auch für mittelstarke Schüler aufgrund ihres unterschiedlichen Leistungsniveaus;
- Steigerung der Motivation und Zufriedenheit.

Differenzierung kann sich *konkretisieren*, z. B.

- in einer Themendifferenzierung,
- in unterschiedlichen Komplexitätsgraden der Lerninhalte,
- in der Anzahl und dem Umfang der Aufgaben,
- in der Aufgabenstellung:
 - eher reproduzierend,
 - eher reorganisierend,
 - eher transferierend oder problemlösend,
- in unterschiedlichen Zugängen,
- in unterschiedlichen Zeitvorgaben für die Bearbeitung der Aufgabenstellung(en),
- in dem Grad der Steuerung und Hilfen,
- in dem Grad der Selbsttätigkeit.

Differenzieren *bedeutet daher* in der Regel eine Öffnung des Unterrichts, z. B. hinsichtlich der Sozial- und Aktionsformen, Arbeitsaufträge, Fragestellungen; eine veränderte Schüler- und Lehrerrolle, mehr Selbsttätigkeit der Schüler und auch mehr Eigenverantwortung der Schüler für den eigenen Lernprozess.

Man kann verschiedene Ansätze finden, um Lernwege unter verschiedenen Gesichtspunkten zu differenzieren (*Differenzierungswege*). Sie unterscheiden sich durch die jeweilige Schwerpunktsetzung und Bestimmtheit oder Offenheit der Vorgaben.

Gemeinsamer Start aller Schüler	Differenzierungswege	Beispiele	Ziele
	aufgabenorientiert	<ul style="list-style-type: none"> ■ einfache/anspruchsvolle Aufgaben ■ kürzere Texte/längere Texte ■ Aufgaben mit/ohne Hilfen 	Alle Schüler sollen die gesetzten Ziele erreichen. oder unterschiedliche Ziele erreichen. Das können Mindestziele für alle mit/ohne Zusätze sein.
	wegorientiert	<ul style="list-style-type: none"> ■ Texte schreiben ■ Filme ansehen/analysieren ■ Interviews/Befragungen führen ■ Internet-Recherche vornehmen 	
	planorientiert	<ul style="list-style-type: none"> ■ individueller Arbeitsplan ■ Tagesplan/Wochenplan ■ Projektplan 	
	angebotsorientiert	<ul style="list-style-type: none"> ■ Arbeitsblätter ■ Büchertisch ■ Lerneckeln 	
	themenorientiert	<ul style="list-style-type: none"> ■ zentrales Thema/Teilthemen ■ Grundwissen/erweitertes Wissen 	
	personenorientiert	<ul style="list-style-type: none"> ■ Partnerarbeit ■ (Klein-)Gruppe ■ Arbeit mit Lernhelfer (Schülertutor) ■ Arbeit mit Lehrer (Einzelbetreuung) 	

Eine Binnendifferenzierung setzt jedoch voraus, da der Lehrende nicht für alle Lernenden gleichzeitig präsent sein kann, dass die Lernenden die Fähigkeit besitzen, lern- und denkstrategisch selbstständig vorgehen zu können. Ohne eine solche Verselbstständigung ist der individuellen Erarbeitung der Lerninhalte und -ziele die Grundlage entzogen.

Eine kritische Reflexion von Binnendifferenzierung sieht Nebenwirkungen, die vor allem bei der Umsetzung von selbstgesteuerten Lernprozessen beobachtet werden können:

- Die Notwendigkeit der Steuerung beispielsweise durch differenzierende Materialien kann zu einer unkontrollierten Verselbstständigung von Lernprozessen sowie zum reinen Abarbeiten von Arbeitsblättern führen.
- Die intensive Beratung von Lern- und Arbeitsprozessen kann zu einer Vernachlässigung der fachlichen Anteile des Lernens führen.
- Die Zuweisung von differenzierten Aufgaben und Anforderungen kann zu einer Vergrößerung der bereits vorhandenen Heterogenität führen.

Aber auch Herausforderungen an Lehrende und Ambivalenzen von Differenzierungs- und Individualisierungsprozessen ergeben weitere Probleme. Die Gefahr für eine Komplexitätsfalle besteht, da der Anspruch an individuelle Förderung schnell in eine Überforderung aller münden könnte. Binnendifferenzierung könnte zu einer Vervielfältigung von parallel ablaufenden Lernprozessen und Entscheidungen führen, zudem entstehen Diskrepanzen und Zielkonflikte innerhalb schulischer Bildung, die ausbalanciert werden müssen. Ein Widerspruch zwischen dem pädagogischen Auftrag einer guten Passung von Lernangebot und Lernbedürfnissen einerseits und der Auslesefunktion von Schule andererseits ist offensichtlich.

4.2.3 Konkrete Vermittlungsprinzipien

Die bisher angesprochenen Vermittlungsprinzipien haben eine große Distanz zum konkreten Lehr- und Lernprozess. Sie können als *Vermittlungsprinzipien ersten Grades (abstrakte Vermittlungsprinzipien)* angesehen werden. Wird die Betrachtungsdistanz zum Lehr- und Lernprozess verkürzt, sind *Vermittlungsprinzipien zweiten Grades (konkrete Vermittlungsprinzipien)* auszumachen.

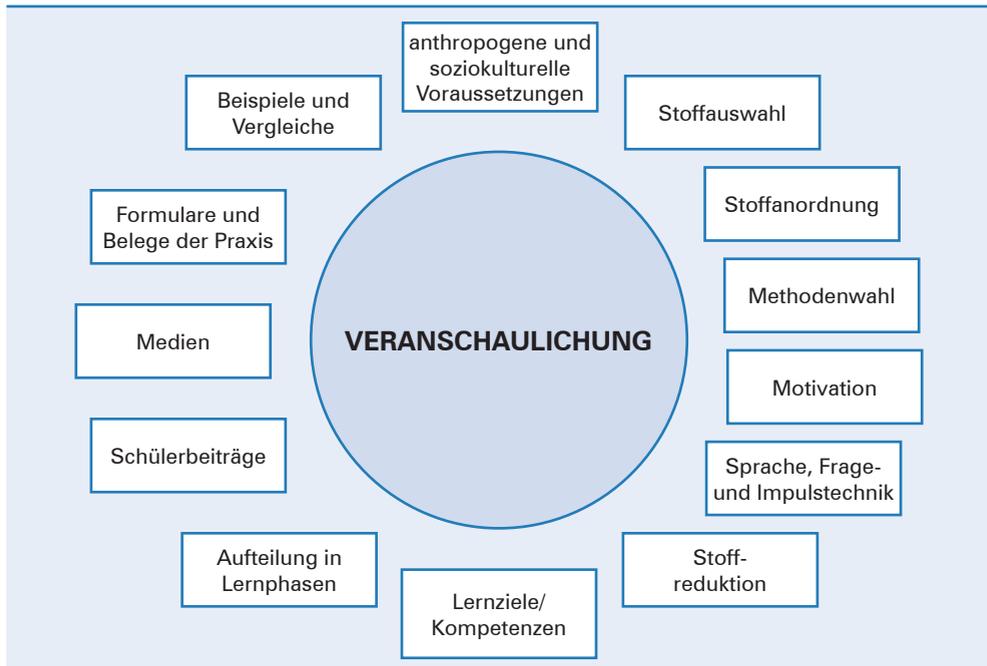
In der pädagogischen Literatur werden hier insbesondere folgende Prinzipien explizit herausgestellt:

- Prinzip der Anschaulichkeit,
- Prinzip der Selbsttätigkeit,
- Prinzip der Erfolgssicherung,
- Prinzip der Lebens- und Praxisnähe,
- Prinzip des Methodenwechsels,
- Prinzip der Ganzheitlichkeit und Entwicklungsgemäßheit,
- Prinzip der Elementarisierung und der Strukturierung.

Beispiel:

Prinzip der Anschaulichkeit im kaufmännischen Rechnen

Wenn man mit Rölke unter Veranschaulichung die methodische Arbeit des Transfers eines neuen Stoffes auf die Ebene der Schüler versteht, dann umfasst die Veranschaulichung im kaufmännischen Rechnen alle Maßnahmen, die geeignet sind, den Schülern die neue Rechnungsart verständlich und nachvollziehbar zu machen. Ohne ständigen Bezug auf die Betriebswirtschaftslehre geht das nicht. Grundsätzlich hat der Lehrer eine Fülle von Möglichkeiten, die zum Ergebnis, der Veranschaulichung des Stoffes, beitragen. Die Skizze auf S. 27 zeigt schneller und übersichtlicher als viele Worte, welche Maßnahmen den Prozess und das Ergebnis der Veranschaulichung beeinflussen. Einzelne von ihnen tangieren die Veranschaulichung nur, andere schneiden sie und wieder andere sind Elemente der Veranschaulichung.



Zusammenfassend lässt sich postulieren, ein situationsbezogenes Unterrichtsprinzip, in dem bewährte didaktische und methodische Elemente für eine Lerngruppe geschickt miteinander vermengt werden, ist notwendig um

- trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen einen möglichst großen Lernzuwachs für die Schüler zu erreichen,
- Defizite zu kompensieren und Stärken bei den Schülern zu entfalten,
- möglichst viele Schüler am Unterrichtserfolg partizipieren zu lassen.

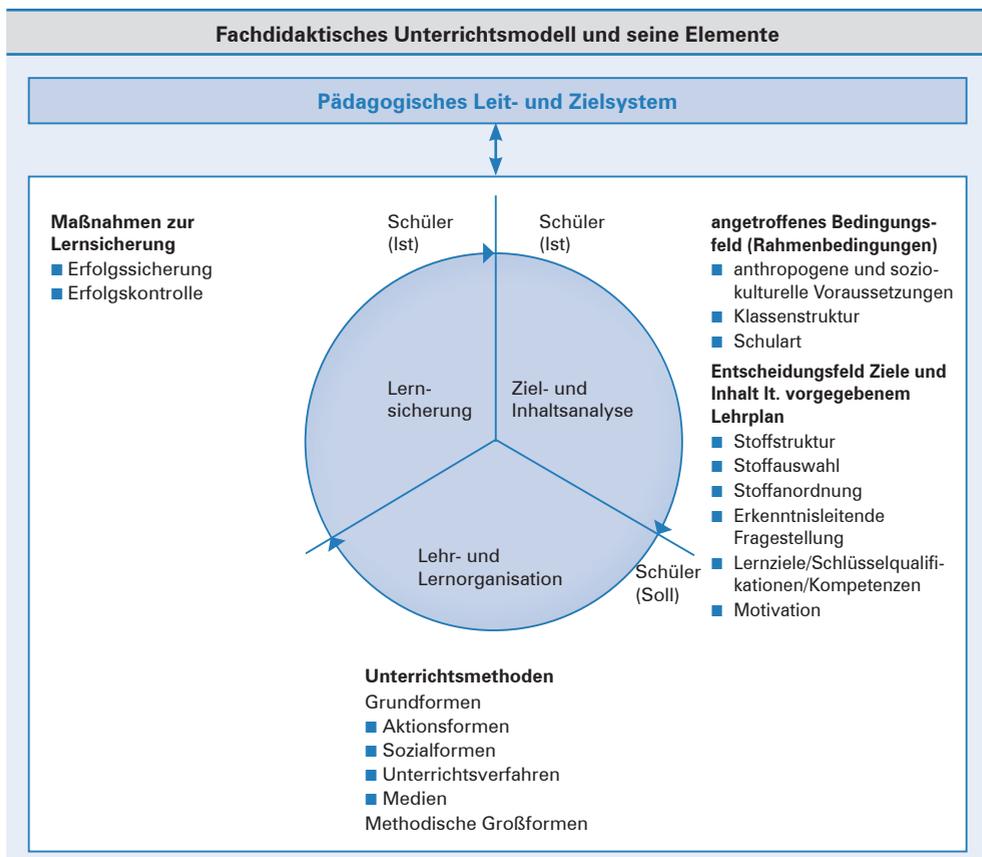
4.3 Entscheidungsfeld Unterricht

Bisher haben wir die fachdidaktischen Überlegungen auf den gesamten Lehr- und Lernprozess bezogen. Da sich die hier vorgelegte Fachdidaktik das Ziel setzt, den Lernort Schule zu hinterfragen, wird im Folgenden der Blickwinkel verstärkt auf die Rolle der Fachdidaktik im Wirtschaftslehreunterricht bezogen.

Nach dem hier gewählten didaktischen Ansatz haben sich alle unterrichtlichen Maßnahmen an den allgemeinen didaktischen Zielsetzungen zu orientieren. In diesem Sinne hat der Lehrer zunächst darüber zu entscheiden, welche *Inhalte und Ziele* er im Rahmen des vorgegebenen Lehrplans und bezogen auf die angetroffenen Rahmenbedingungen (anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen, Klassenstruktur, Schulart) auswählt. Im Einzelnen verlangt die *Ziel- und Inhaltsanalyse* Entscheidungen über die Stoffstruktur, die Stoffauswahl, die Stoffanordnung, die erkenntnisleitende Fragestellung, die Lernziele, die Schlüsselqualifikationen, die Kompetenzen sowie die Motivation.

Sind Inhalt und Ziele bestimmt, ist der Lehr- und Lernprozess im Rahmen des Unterrichts, unter Berücksichtigung der Umsetzungs- und Vermittlungsprinzipien, zu organisieren. Die *Lehr- und Lernorganisation* legt die Auswahl der Organisations- und Vollzugsformen (*Unterrichtsmethoden*) des Unterrichts unter Berücksichtigung der angetroffenen *Rahmenbedingungen* fest. Die Unterrichtsmethoden umfassen als Grundelemente die Aktionsformen, die Sozialformen, die Unterrichtsverfahren und die Medien sowie die methodischen Großformen. Durch die Auswahl der Unterrichtsmethoden wird festgelegt, „wie“ der Unterricht durchgeführt wird. Alle Fragen, die sich mit der Durchführung des Unterrichts (dem „Wie“) befassen, sind aus meiner Sicht unter dem Begriff „Methodik“ zu subsumieren. Der Begriff Methodik ist in dem Begriff Didaktik integriert. Unterrichtsmethoden und Rahmenbedingungen stehen dabei in einem Interdependenzverhältnis.

Der *Lehr- und Lernprozess* ist aufzufassen als ein *Interaktionsprozess* zwischen Lehrer und Schüler sowie der Schüler untereinander.



Zwischen der „Ziel- und Inhaltsanalyse“ und der „Lehr- und Lernorganisation“ besteht ein enger Beziehungszusammenhang. So können die Folgerungen, die sich aus der inhaltlichen Festlegung für die Lehr- und Lernorganisation ergeben, dazu führen, dass die Inhaltskomponente neu überdacht werden muss und umgekehrt. Ziel- und Inhaltsanalyse

bedingen und befruchten sich gegenseitig, wobei beide immer an den allgemeinen didaktischen Zielsetzungen auszurichten sind.

Das Ergebnis des Unterrichts ist zu sichern und zu kontrollieren. Die *Lernsicherung* hat dabei eine zweifache Aufgabe:

Die erste Aufgabe besteht darin, die Effektivität des Unterrichts zu sichern und den erzielten Lernerfolg zu kontrollieren. Dies umfasst zum einen die *Evaluation der Schülerleistungen* (Erfolgssicherung, Erfolgskontrolle), und zum anderen hat der Lehrer die Frage zu überprüfen, ob die *eingesetzten Unterrichtsmethoden in Bezug auf die angetroffenen Rahmenbedingungen und die ausgewählten Inhalte und Ziele optimal waren*.

Die zweite Aufgabe der Lernsicherung besteht darin, die angesprochenen Curriculumelemente auf ihre Bedeutung für den Lehr- und Lernprozess zu hinterfragen und gegebenenfalls eine Revision in die Wege zu leiten.

Die drei Bereiche des Unterrichts „Ziel- und Inhaltsanalyse,“ „Lehr- und Lernorganisation“ und „Lernsicherung“ weisen in sich und in ihrer Verkettung einen so hohen Interdependenz- und Strukturzusammenhang auf, dass die Veränderung eines Faktors in einem Teilbereich notwendigerweise Folgewirkungen in allen anderen Teilbereichen auslöst.

Dabei ist nochmals daran zu erinnern, dass alle Unterrichtselemente, seien es die Ziel- und Inhaltsentscheidungen, der Interaktionsprozess des Lehrens und Lernens oder die Maßnahmen der Lernsicherung im Dienste des übergeordneten Leit- und Zielsystems stehen.

4.4 Modell der Fachdidaktik Wirtschaftslehre

Normative Grundlage der Fachdidaktik Wirtschaftslehre als selbstständige Wissenschaft sind zum einen die Prinzipien der Allgemeinen Didaktik, die sich am pädagogischen Leit- und Zielsystem ausrichten, und zum anderen die Bezugs-(Berufs-)wissenschaft Wirtschaftslehre, die sich aus der Fachwissenschaft Wirtschaftswissenschaften, den mit ihr verbundenen Bezugswissenschaften (sonstige Fachwissenschaften), dem betrieblichen und beruflichen Wissen, den kooperierenden außerbetrieblichen bzw. außerberuflichen Einflüssen und aus situations- und persönlichkeitsorientierten Inhalten speist. Produkt der didaktischen Reflexion der Bezugs-(Berufs-)wissenschaft Wirtschaftslehre sind die verschiedenen fachbezogenen Lehrpläne bzw. Curricula. Die Lehrpläne bzw. Curricula sind als offene Systeme (auf der Ebene von Richt- und Grobzielen) zu charakterisieren, die ständiger Erneuerung und Revision bedürfen. Sie haben *Ergebnischarakter*.

Die Vermittlung der aus den Lehrplänen bzw. den Curricula abgeleiteten Lernziele (als fachliche Feinziele) und Schlüsselqualifikationen sowie Kompetenzen im Rahmen des Unterrichts erfolgt über den planmäßigen Einsatz von Unterrichtsmethoden (*Entscheidungsebene*) unter Berücksichtigung der angetroffenen anthropogenen und soziokulturellen Rahmenbedingungen (*Bedingungsebene*). Den Umsetzungs- und Vermittlungsprinzipien kommt hierbei eine Transmissionsfunktion zu, um „Reibungsverluste“ im Rahmen des Lehr- und Lernprozesses so gering wie möglich zu halten. Trotzdem ist Unterricht ein Prozess von Entscheidungen, der im Unterrichtsalltag ständigen Restriktionen unterworfen ist.

Ergebnis des Unterrichts ist ein bestimmter Lernerfolg, der sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite her der Kontrolle bedarf (*Ebene der normativen Ergebnisse*).

Die Lehr- und Lernkontrollen, verbunden mit einer eventuellen Revision, sind dabei zum einen am Unterricht selbst (Lernziele, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen, Unterrichtsmethoden, anthropogene und soziokulturelle Bedingungen) und zum anderen am betroffenen Lehrplan- bzw. Curriculumelement vorzunehmen, da dieses ja konstitutiver Teil des Lernergebnisses ist. Durch die Lehr- und Lernkontrollen stellt der Lehrer fest, ob die getroffenen Entscheidungen realisiert wurden oder nicht. Die Lehr- und Lernkontrollen sind damit ein systemimmanentes Kontrollinstrumentarium, das die Revision und damit die Flexibilität des Modells garantiert.

Neben der systemimmanenten Revision des fachdidaktischen Modells kann aber auch eine Revision von außen erfolgen, die in der Regel allerdings nicht didaktisch, sondern meistens bildungspolitisch begründet ist.

4.5 Resümee

Zusammenfassend ist die Fachdidaktik Wirtschaftslehre als eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin aufzufassen. Sie ist geprägt von den Kriterien Interdependenz und Struktur.

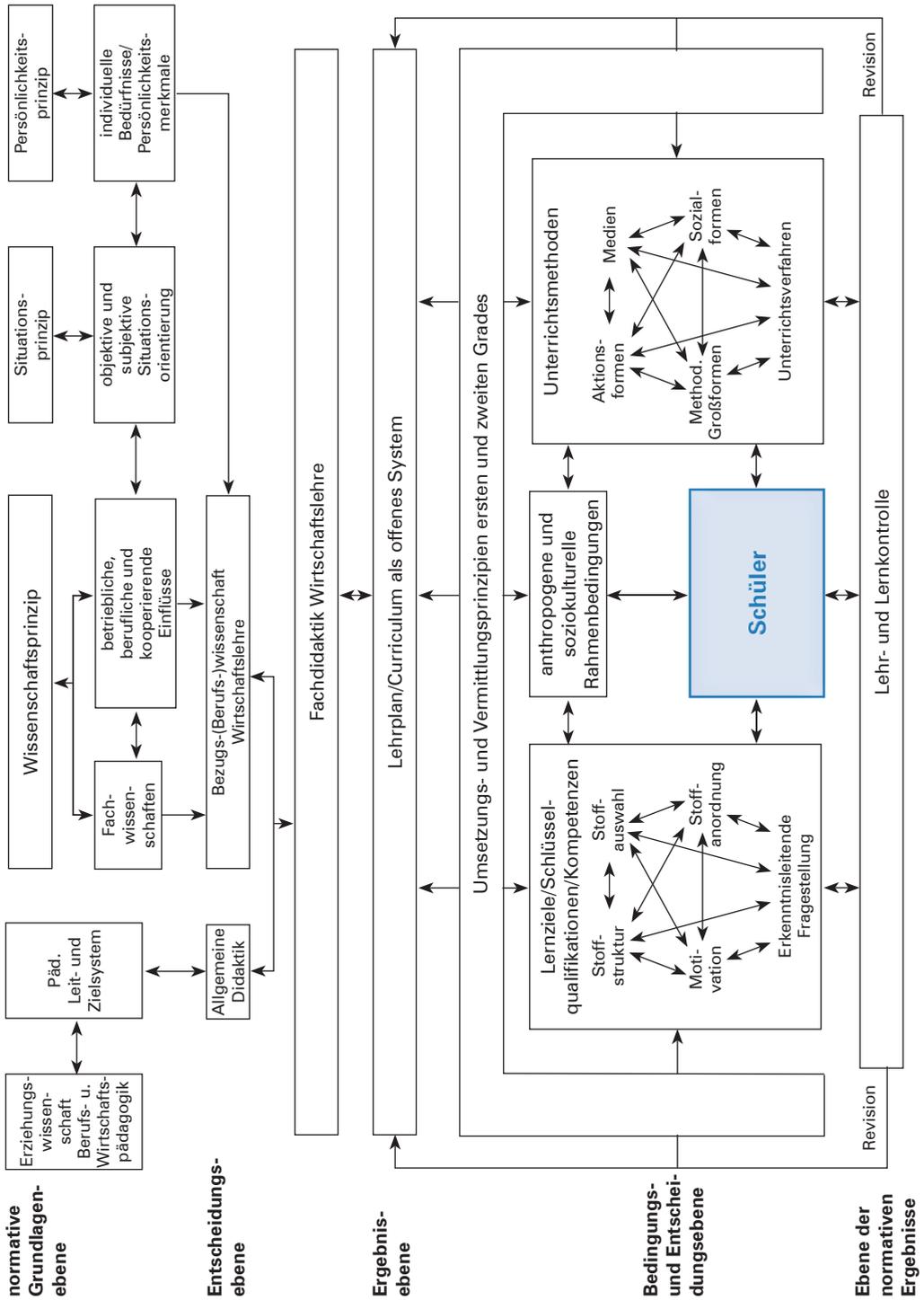
- *Interdependenz* besagt dabei, dass alle für den Unterricht konstitutiven Faktoren wechselseitig voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen, wobei die Beziehungen qualitativ unterschiedlich sind. Alle Faktoren drängen auf Integration. In ihrer Gesamtheit sind sie am Leit- und Zielsystem als zentrierende und übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskategorie ausgerichtet.
- *Struktur* generiert aus den komplex verwobenen Interdependenzen ein geordnetes Dependenzgefüge. Durch die Strukturierung wird das Modell in Grundlagen-, Bedingungs-, Entscheidungs- und Ergebnisebenen gegliedert und ermöglicht so für die am didaktischen Prozess Beteiligten planvolles Handeln.

Auf allen Modellebenen sind Entscheidungen zu treffen, wobei jeweils entsprechende Entscheidungs- und Handlungsinstrumentarien bereitgestellt werden.

Die fachdidaktische Kennzeichnung erfährt das didaktische Modell durch die Wahl der Fachwissenschaft und eventuell damit korrespondierender Bereiche. Im vorliegenden Fall ist dies die Bezugs-(Berufs-)wissenschaft Wirtschaftslehre.

Mit der Lehr- und Lernkontrolle steht ein Strukturierungsinstrument zur Verfügung, das die interne Revisionsfähigkeit und damit die Flexibilität des Modells garantiert.

Das vorgestellte fachdidaktische Modell stellt eine *Verständnis- und Strukturierungshilfe* dar, wenn es im Folgenden gilt, die einzelnen didaktischen und methodischen Elemente zu analysieren und ihre Stellung im Interdependenz- und Strukturierungszusammenhang aufzuzeigen.



B. Ziel- und Inhaltsanalyse

I. Beschreibung der Rahmenbedingungen

1 Ziele der Analyse von Bedingungsfeldern beim Lehr-/Lernprozess

Das Unterrichtsgeschehen ist eingebettet in eine Vielzahl interagierender Einflussgrößen, die über die Komponenten des didaktischen Feldes auf konkrete Lernprozesse einwirken und deren Verlauf wesentlich mitbestimmen. Die Identifizierung, Analyse und Reflexion der Elemente des Unterrichts muss als Voraussetzung für sinnvolle didaktisch-methodische Entscheidungen und für effektives Handeln im Unterricht angesehen werden. Dabei treten die Hintergrunddaten zutage, aufgrund derer die didaktische Relevanz von Lerninhalten bestimmbar und das Lern- und Sozialverhalten der Schüler erklärbar werden. Die permanente Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen schafft die Grundlage für den Aufbau einer Unterrichtskompetenz des Lehrers, sie hilft ihm, jenes Maß an Problemlösungskapazität, Variabilität und Flexibilität zu erwerben, das professionelles Lehrerverhalten gegenüber laienhaftem Unterweisen auszeichnet. Wo die Analyse der Rahmenbedingungen unterbleibt, gerät Unterrichten zu unreflektierter Unterrichtstechnik; der Erfolg des Lernens und Lehrens bleibt dann zufallsgeleitet.

Ohne die Kenntnis der Einflussfaktoren des Lehr-/Lernprozesses kann der Lehrer auch andere wichtige Rollenfunktionen wie die Diagnostizierung von Lernschwierigkeiten, die Beratung und Beurteilung der Schüler sowie die Schaffung eines spannungsarmen, lernintensiven Arbeitsklimas in der Klasse nicht optimal erfüllen.

Wirkungen der Basisfaktoren werden vom Lehrer vor allem dann wahrgenommen, wenn er sich trotz sorgfältiger inhaltlicher und methodischer Vorbereitung mit unerwarteten Störphänomenen, sogenannten „Friktionen“, konfrontiert sieht, etwa dem Fehlverhalten einzelner Schüler, dem Desinteresse der Klasse am Lerngegenstand, dem schleppenden Verlauf des Lernprozesses, kollektiven Widerständen gegen Erziehungsmaßnahmen etc. Aufgrund der nahezu undurchdringlichen „Faktorenkomplexion“ lassen sich solche Probleme allerdings auch dann nicht völlig ausschließen, wenn sich der Lehrer bemüht, die Rahmenbedingungen in den Griff zu bekommen. Doch wird er in vielen Fällen Problemsituationen vorbeugen können, wird Lern- und Verhaltensschwierigkeiten frühzeitig erkennen, ihre Entstehungsbedingungen erklären und geeignete Gegenmaßnahmen einleiten können.

Mit der Forderung nach einer sorgfältigen Analyse der Einflussfaktoren im Lehr-/Lernprozess sind im Einzelnen die folgenden Ziele verknüpft:

- Der Lehrer erfährt, wie komplex und mächtig die Einflussfaktoren auf die Sozialisation des einzelnen Schülers sind.
- Er erwirbt nach und nach die Fähigkeit, Lernprozesse distanziert zu beobachten und die Ursachen für Erfolg oder Misserfolg seiner Lehr- und Erziehungshandlungen zu erforschen.
- Bei der Auswahl und bei der didaktisch-methodischen Aufbereitung der Lerninhalte berücksichtigt er Motive, Interessen und Bestrebungen sowie die Lernkapazität seiner Schüler.
- Gruppendynamische Prozesse nimmt er frühzeitig wahr, erkennt ihre Ursachen und ergreift, sofern diese Vorgänge das individuelle oder kollektive Lernen beeinträchtigen, sinnvolle Gegenmaßnahmen.

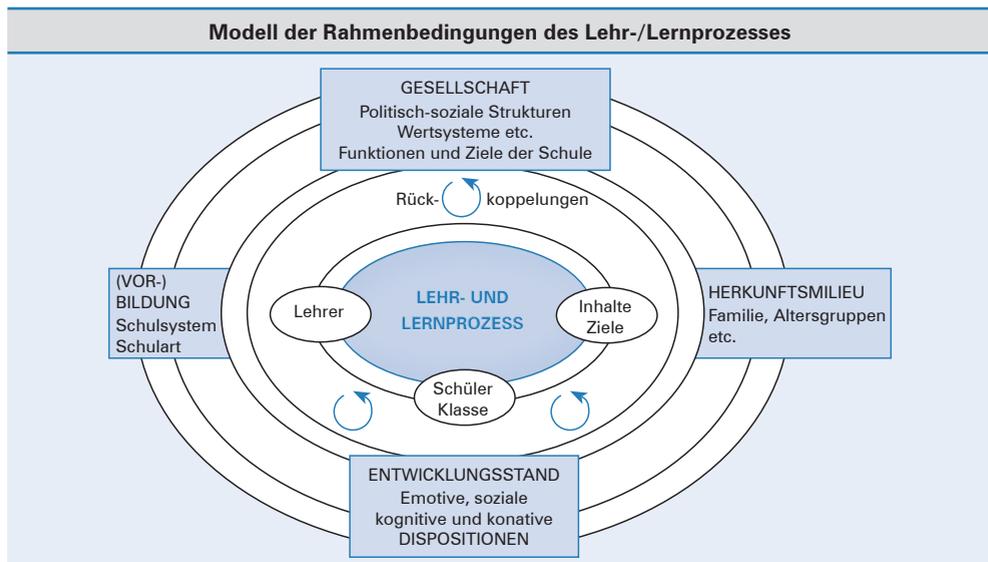
- Er kann seine Schüler besser verstehen, sachgerecht beraten und sie in ihrem Lernprozess wirksam unterstützen.
- Sein Urteil über die ihm anvertrauten Schüler wird differenzierter, ausgewogener und gerechter.

Damit leistet die Analyse der Rahmenbedingungen beim Lehr-/Lernprozess einen entscheidenden Beitrag zur Schaffung optimaler Lehr- und Lernbedingungen und zu erfolgreichem Unterrichten.

1.1 Einzelne Faktorenkomplexe und ihr Zusammenwirken beim Lehr-/Lernprozess

Zu den Rahmenbedingungen des Lehr-/Lernprozesses zählen alle Faktoren, die das Verhalten der am Unterricht beteiligten Personen sowie die thematischen, finalen und materiellen Komponenten des Lehrens, Lernens und Erziehens präformieren. Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Bedingungsfelder zwingt zur Typisierung und Strukturierung. Eine mögliche Grundlage für die Modellbildung liefert die Unterscheidung von außen eindringender und im Lehr-/Lernprozess erzeugter Faktoren.

*Faktoren des äußeren Doppelkreises.*¹ Diese Faktoren wirken sich nur *mittelbar* auf den Lehr-/Lernprozess aus. Sie lassen sich nach dem Grad ihrer Entfernung vom Lehr-/Lernprozess in allgemein gesellschaftliche Vorgaben und solche Faktorengruppen aufgliedern, die sich in den öffentlichen und privaten Sozialisationsinstanzen herausbilden. Die Elemente des so entstehenden äußeren Doppelkreises gehen innerhalb der Schichten und schichtenübergreifend vielfältige Einwirkungs- und Rückkoppelungsbeziehungen ein.



Zur Darstellung von Wirkungszusammenhängen zwischen Gesellschaft und Schule bieten sich die Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung an. Dabei spielen sowohl ökonomische als auch soziale Motive eine Rolle: Die vielen Modellversuche und Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung im dualen System und der Ausbau beruflicher Vollzeit-

¹ Auf diese Faktoren wird nicht näher eingegangen, da dies den Rahmen einer Fachdidaktik sprengen würde.

schulen versuchen der gesteigerten Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften Rechnung zu tragen, gleichzeitig erhöht sich die soziale Mobilität der Adressaten beruflicher Bildung. Mit der Ausweitung und Verbesserung des Bildungsangebots wachsen zudem die Chancen der Jugendlichen, eine ihren Neigungen und Fähigkeiten gemäße Ausbildung zu erhalten. Allerdings spricht viel dafür, in den ökonomischen Interessen die dominierende Triebfeder für Schulreformen zu sehen. Sie geben den Orientierungsrahmen vor, an dem die *Sozialisations-, Qualifikations- und Selektionsfunktion* der Schule gemessen wird.

Gesamtgesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen bilden den Rahmen für die Vorgänge in den einzelnen Sozialisationsfeldern wie Schule, Familie, Altersgruppe usw., die ihrerseits spezifische Elemente auswählen und zu konkreten Sozialisationsangeboten formen sowie auf die Gesellschaft als Ganzes zurückwirken können.

Faktoren des inneren Doppelkreises. Diese Faktoren wirken sich *unmittelbar* auf den Lehr-/Lernprozess aus. Solche zentrale Einflussfaktoren beim Lehr-/Lernprozess sind die *anthropogenen* und *soziokulturellen Bedingungsgrößen* sowie die *Lehrer-Schüler-Interaktion*, auf die in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

1.2 Anthropogene Bedingungsgrößen

Die Unterscheidung von anthropogenen und sozialen Lernvoraussetzungen der Schüler könnte zu dem Missverständnis Anlass geben, die Prägungseffekte von Anlage- und Umweltfaktoren seien deutlich unterscheidbar. Demgegenüber weisen Befunde der Entwicklungspsychologie und der Lernpsychologie unmissverständlich darauf hin, dass sich die konativen, sozial-emotionalen und kognitiven Kräfte des Individuums in der *ständigen Interaktion von Anlage- und Umweltfaktoren herausbilden*. Während die *endogenen Dispositionen* und die durch sie gesteuerten Entwicklungsverläufe *die maximale Höhe* der individuell erreichbaren *Lern- und Leistungskapazität* festlegen, entscheiden *Milieueinflüsse* darüber, *welcher Grad auf der Skala des individuell Möglichen* zu einem bestimmten Zeitpunkt der lebensgeschichtlichen Entwicklung erreicht wird.

1.3 Soziokulturelle Bedingungsgrößen

1.3.1 Begriffliches

Mit soziokulturellen Einflussfaktoren sind die *Bedingungen der materiellen und psychisch-sozialen Umwelt* gemeint, die die Sozialisierungen des Aufwachsenden beeinflussen.¹ Milieufaktoren sind nicht nur in einem schwer bestimmbar Maß an der Ausprägung der Begabung oder Intelligenz beteiligt, sie entscheiden darüber hinaus fast ausschließlich über die *Wertorientierungen, Einstellungen, Motive, Strebungen und Verhaltensweisen*.

Die *Sozialisationsfelder*, in denen der Aufwachsende interagiert, haben den Status von *Subkulturen*, von sozialen Teilsystemen, die aus dem Potenzial von Normen, Erwartungen, Wertorientierungen, Interaktionsmustern, Lebensformen und Kulturbeständen der Gesamtgesellschaft spezifische Segmente auswählen, in spezifischer Weise arrangieren und als Sozialisationsangebote an den Sozialisanden herantragen. Dieser eignet sich, modifiziert durch genetische Dispositionen, diejenigen Motive, Wertungen, Vorstellungen und Verhaltensmuster an, die in den jeweiligen Sozialisationskontexten *funktional* sind.²

¹ Der Begriff Sozialisation „beschreibt ganz allgemein die Transformation des biologischen in ein soziales Wesen mit spezifischen kulturellen Maßstäben der Wirklichkeitsdeutung ... (Er) bezeichnet das Hineinwachsen des Individuums in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge, in Klassen, Schichten, Familien, Freundesgruppen, Schulen und Arbeitsstätten ...“ Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München 1976, S. 412.

² Vgl. Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, S. 271.

Die Bemühungen des Lehrers, die Rahmenbedingungen des Unterrichts in den Griff zu bekommen, sind letztlich auf die Klasse hingeordnet, wo in Lern- und Interaktionsprozessen der Einfluss der Basisgrößen wirksam wird. Gleichzeitig ist die Klasse selbst ein Bedingungsfaktor, als dessen wichtigste Variablen *Größe, Zusammensetzung und soziale Struktur* anzusehen sind.

1.3.2 Klasse als soziokulturelle Bedingungsgröße

1.3.2.1 Klasse als formelle und informelle Lerngruppe

Schulklassen sind nach rechtlich fundierten Organisationsmustern gebildete *formelle Gruppen*. Größe und Zusammensetzung beruhen im Unterschied zu informellen Gruppen nicht auf der freien Entscheidung ihrer Mitglieder. Von den Konstitutionsprinzipien Geschlecht, Reife, Leistung und Alter hat sich das Letztere durchgesetzt: Eine Anzahl von Schülern des gleichen Jahrgangs wird zu einer Klasse zusammengefasst. Die Klassenbildung nach dem Alterskriterium stützt sich auf das *Reifungskonzept* der älteren Entwicklungspsychologie, wonach Veränderungen im Entwicklungsablauf als Ergebnisse endogen gesteuerter Prozesse begriffen werden.¹

In beruflichen Schulen wird das Jahrgangsprinzip mehrfach durchbrochen. Während in den Teilzeitschulen der gewählte Ausbildungsberuf die Einweisung in eine bestimmte Klasse bedingt, gelten in den Vollzeitschulen unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen, die zwar gleichrangig, nicht aber gleichartig sind. So rekrutiert sich beispielsweise die Schülerschaft der Wirtschaftsgymnasien in Baden-Württemberg aus Berufsfachschulen (Wirtschaftsschulen), Werkrealschulen, Gemeinschaftsschulen, Realschulen und Gymnasien.

Die *Klassengröße* bemisst sich innerhalb rechtlich fixierter Grenzen in den Teilzeitschulen nach der Zahl der Auszubildenden, die im Einzugsbereich dieser Schule von den Betrieben eingestellt werden, in den Vollzeitschulen nach der Zahl geeigneter Bewerber und der Aufnahmekapazität der Schule. Die Größe der Lerngruppe umschreibt die *Kommunikationschancen* der einzelnen Schüler im Unterricht sowie das *Maß an Unterstützung*, das der Lehrer dem einzelnen Schüler zuwenden kann. Aus lernorganisatorischen Gründen und mit Rücksicht auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule, nämlich Anpassung zu erwirken, Qualifikationen zu vermitteln und Selektionen vorzunehmen, dürfte die optimale Klassengröße in beruflichen Schulen zwischen fünfzehn und zwanzig Schülern liegen. Zu große Klassen tendieren zur *Desintegration*, vergrößern damit den Aufwand, der zur Herstellung eines geeigneten Lernklimas notwendig ist, und erschweren die Anwendung schülerzentrierter Unterrichtsmethoden.

Die *Zusammensetzung* der Klassen beruflicher Schulen ist mitunter recht *heterogen*, und zwar nicht nur hinsichtlich des Alters der Schüler, sondern auch in Bezug auf die Vorbildung. Während in den Vollzeitklassen die Gleichrangigkeit der erreichten Bildungsabschlüsse eine gewisse Homogenität schafft, befinden sich in der Teilzeitschule gelegentlich Absolventen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums in einer Lerngruppe beieinander. Ehemalige Sonderschüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie mit Sprach- und Verständnisproblemen verschärfen das Heterogenitätsproblem enorm.

Die *Hinordnung auf bestimmte Berufsfelder und Einzelberufe* schwächt zwar die mit dem Alters- und Bildungsgefälle verbundenen Unterschiede der Lernvoraussetzungen etwas ab, kann sie jedoch nicht ausgleichen. Das Lernangebot für jeden Schüler fassbar und

¹ Vgl. Roth, H., Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, S. 61.

interessant zu gestalten, wird unter diesen Bedingungen zu einer schier unlösbaren Aufgabe. Viel hängt davon ab, inwiefern es dem Lehrer gelingt, das unterschiedliche Erfahrungsspektrum für den Unterricht nutzbar zu machen.

Neben dem Alter der Schüler und der Zusammensetzung der Klasse sind *Merkmale wie Intelligenz, Geschlecht, individuelle Interessen, Schichtzugehörigkeit, Kontaktfähigkeit und Erscheinungsbild* zu berücksichtigen.¹

Größe und Zusammensetzung der Klasse umschreiben die Ausgangslage für *gruppendynamische Prozesse*, in deren Verlauf sich *informelle Beziehungen* ausbilden. Vor der Entstehung sozial-emotionaler Binnenkontakte sind die Schüler meist unsicher. Sie passen sich bereitwillig den schulischen Normen an. Durch Wohlverhalten, gute Mitarbeit und Leistungsbereitschaft versuchen sie, Anerkennung und Bestätigung durch den Lehrer zu gewinnen. Infolgedessen dominiert das *Konkurrenzprinzip*. Der Lehrer, dessen pädagogische und fachliche Qualifikationen noch kaum in Erscheinung getreten sind, „regiert“ die Klasse aufgrund der Autorität, die ihm seine Rolle verleiht. Dass neugebildete Klassen in der Regel leicht zu führen sind, hat hierin eine wesentliche Ursache.

Auf der Basis der Persönlichkeits- und Sozialmerkmale der Schüler bildet sich allmählich ein Netz von Binnenkontakten, das innere System, aus.² Die im Prozess der sozialen Integration der Klasse entstehenden *affektiven Beziehungen* zwischen den Schülern kommen deren Bedürfnis nach *Solidarität* und sozialer *Anerkennung* entgegen. Dadurch *verringern sich Angst und Unsicherheit*; die einseitige Ausrichtung auf den Lehrer wird allmählich abgebaut. Eine Gruppe mit eigenen Wertvorstellungen, eigenen Zielen und eigenen Führungsmustern entsteht. Sie weist ihren Mitgliedern Rollen und Positionen, einen Status, zu. Die Ranghöhe der Position, die der einzelne Schüler innerhalb der Klasse einnimmt, richtet sich in der Regel danach, inwieweit er den Erwartungen der Mitschüler und der Lehrer entspricht. Eine gut integrierte, sozial homogene Klasse kann für ihre Mitglieder *ähnliche Funktionen* übernehmen wie die *Altersgruppe*.

Die im äußeren System vorgegebenen formellen Regeln der Klassenbildung bewirken, dass häufig nicht alle Schüler in das Binnengefüge einbezogen sind. Oftmals bleiben periphere Cliquen und einzelne Außenseiter neben der Kerngruppe bestehen. Ein soziales Gebilde gilt nach Hofstätter aber schon als homogen, wenn eine hohe Dichte der Binnenkontakte im Vergleich mit den Außenbeziehungen sowie Rollenspezialisierung zu beobachten sind.³

Diese Homogenitätskriterien reichen allerdings nicht aus, um die sozialstrukturelle Basis für das *Lernklima* zu bestimmen. Das gilt insbesondere für die *Rollenspezialisierung*, liegt sie doch auch dort vor, wo erhebliche Statusunterschiede und – damit verbunden – ein starkes Ranggefälle zu beobachten sind. Wichtiger als Rollenspezialisierung sind: die *Qualität der Rollenbeziehungen*, die *Größe der Rangdifferenzen* sowie die *Stärke der positiven bzw. negativen Gefühle und Bewertungen der Schüler untereinander*.⁴ Finden sich z.B. neben sogenannten Stars abgelehnte Schüler, oder entstehen innerhalb der Klasse Subgruppen mit unterschiedlichen Wertsystemen, so dürfte das sozial-emotionale Klima mindestens ebenso stark, der Lernprozess selbst aber noch stärker belastet sein als bei schwach ausgebildeten Binnenbeziehungen.

1 Vgl. Ulich, D.: Gruppendynamik in Schulklassen, Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen, München 1971, S. 27.

2 Vgl. Gordon, C. W.: Schulklassen, S. 134.

3 Vgl. Hofstätter, P. R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1966, S. 324.

4 Vgl. Lippitt, R., Gold, M.: Die soziale Struktur der Klasse als psychosoziales Problem, in: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 8. Aufl., Köln 1974, S. 296.

Ein hoher Integrationsgrad wird problematisch, wenn die Normen und Ziele der Klasse denjenigen widersprechen, die der Lehrer zu vertreten hat; wenn also das innere System in Widerspruch zum äußeren tritt. Erscheinungen wie die häufige, geschlossene Auflehnung der Klasse gegen Maßnahmen des Lehrers, die er in Erfüllung seines gesellschaftlichen Auftrags ergreift, können die Folge sein.

In sozial homogenen Klassen, deren Wertesystem mit denen des äußeren Systems weit- hin übereinstimmen, liefern niedrige Gruppenränge oder Außenseiterpositionen Hinweise auf Problemschüler. Diese Schüler empfangen aus der Gruppe kaum Anerkennung und Bestätigung, mitunter sogar Ablehnung. Oft werden sie auch vom Lehrer weniger beachtet oder sogar mit negativen Erwartungen belegt. Darunter leiden Selbstvertrauen und Leistungsmotivation. Problemschüler erzielen deshalb oft schlechtere Zensuren, als aufgrund ihrer Intelligenz zu erwarten wäre.¹

Ob und innerhalb welcher Zeit eine kohäsive Lerngruppe entsteht, welches Ausmaß und welche Qualität die Binnenbeziehungen erreichen und inwiefern die klasseninternen Normen und Ziele mit denen des äußeren Systems übereinstimmen oder konfliktieren, hängt nicht zuletzt vom Verhalten des Lehrers ab. Auch in dieser Hinsicht ist der Lehrer „eine wichtige, vielleicht sogar entscheidende ... Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen.“²

Die Einwirkungsmöglichkeiten des Lehrers auf die soziale Struktur der Klasse wachsen mit dem *Ansehen, das er bei den Schülern genießt*. Je stärker seine Führungsautorität durch die Klasse selbst abgestützt wird, desto erfolgreicher wird er die Kohäsion der Lerngruppe fördern und gleichzeitig die Bedürfnisse des inneren Systems mit denen des äußeren in Einklang bringen können.³ Nach Gordon wird der Lehrer den beiden Erwartungskomplexen am besten gerecht, wenn er „die an ihn gestellten Anforderungen mit einem Minimum an Störung der informellen Gruppe erfüllt,“⁴ wobei mit Störungen namentlich direkte Eingriffe gemeint sind. Maßnahmen, die auf die Förderung positiver Binnenkontakte und die Schaffung eines angenehmen Lernklimas gerichtet sind, werden im Kapitel über die Lehrer-Schüler-Interaktion thematisiert. An dieser Stelle seien lediglich einige Möglichkeiten des Lehrers angeführt, den *Gruppenstatus* einzelner Schüler *positiv zu beeinflussen*. Solche Möglichkeiten sind:

- freundliche, achtungsvolle Behandlung der Problemschüler,
- häufigeres Lob, das allerdings gerechtfertigt erscheinen muss,
- Betonung von positiven Gemeinsamkeiten, die diese Schüler mit anderen haben,
- Übertragung angesehener Funktionen, etwa die Beteiligung an Planungsaufgaben,
- persönliche Gespräche mit diesen Schülern, evtl. auch mit den Inhabern hoher Gruppenränge, um diese zu einer positiveren Einstellung zu dem oder den Problemschüler(n) zu bewegen.

1 Vgl. z.B. Höhn, E.: Der schlechte Schüler, 7. Aufl., München 1967. Die Autorin untersucht die sozialpsychologischen Ursachen und Wirkungen des Schulversagens. Dabei zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen niedrigem Gruppenstatus und Leistungsschwächen: Je niedriger der Gruppenrang eines Schülers ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er den Leistungsanforderungen der Schule nicht gerecht wird. Andererseits zieht das Versagen im Leistungsbereich in der Regel die Zuweisung eines geringeren Ranges innerhalb der Gruppe nach sich.

2 Pause, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, in: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II, Weinheim 1970, Spalte 1357.

3 Vgl. Gordon, C.W.: Schulklassen, S.132.

4 Gordon, C.W., ebenda, S. 136.

Voraussetzungen für die zweckentsprechende Wirkung solcher Einflussnahmen sind – wie erwähnt – Ansehen und Beliebtheit des Lehrers in der Klasse. Schätzt der Lehrer seinen eigenen Gruppenrang falsch ein, so kann er das Gegenteil von dem bewirken, was er beabsichtigt.

1.3.2.2 Verfahren zur Ermittlung der sozialen Struktur einer Klasse

Während wichtige Informationen über die Zusammensetzung einer Klasse der Schülerkartei/-datei entnommen werden können, bereitet die Ermittlung der Binnenstruktur erheblich größere Mühe. Die Verfahren, die hierfür zur Verfügung stehen, lassen sich nach dem Kriterium des methodischen Ansatzes in mehr quantifizierende (*Soziometrie*) und mehr hermeneutische (*Interaktionsanalyse*) einteilen. Da sich die Ergebnisse beider Methoden wechselseitig ergänzen, sollten sie kombiniert angewendet werden.

1.3.2.2.1 Soziometrische Verfahren

Soziometrie meint „die *quantitative Untersuchung zwischenmenschlicher Beziehungen* unter dem Aspekt der Bevorzugung, Gleichgültigkeit oder Ablehnung in einer Wahlsituation.“¹ Der Beitrag der Soziometrie zur Erforschung sozialer Interaktionen in Schulklassen wird bei Peters so beschrieben:

- „1. Die Bereitschaft der Schüler zu bestimmten Interaktionen (insbesondere der Partnerwahl) und die Bedeutung einer Reihe von Faktoren, die sie beeinflussen (Aussehen, Beliebtheit, Sympathie, räumliche Nähe, Leistung, Sozialstatus der Eltern usw.), kann nachgewiesen werden.
2. Die soziale Position jedes einzelnen Schülers kann genauer als vorher ermittelt und die Verflochtenheit des einzelnen Schülers in die Klassenstruktur kann besser als vorher quantitativ erfasst und dargestellt werden.
3. Die Kohäsion der Klassengruppe kann gemessen werden.
4. Soziale Struktureigentümlichkeiten von Klassen verschiedener Schultypen und Schulstufen und von Jungen-, Mädchen- und gemischten Klassen können ermittelt werden.“²

Voraussetzungen für die soziometrische Befragung sind: Natürlichkeit des Anlasses (etwa die Festlegung oder Veränderung der Sitzordnung, die Bildung von Arbeitsgruppen usw.) und der Ernstcharakter in Bezug auf die Folgen. Das heißt: Die Ergebnisse sollten als Grundlage für dem Anlass entsprechende Entscheidungen dienen.

Die soziometrische Befragung sei anhand eines Beispiels skizziert: In einer Klasse mit zwanzig Schülern sollen fünf Arbeitsgruppen zu je vier Schülern gebildet werden. Nachdem der Grund für die Befragung erläutert ist, werden sie aufgefordert, je drei Mitschüler zu benennen, mit denen sie am liebsten zusammenarbeiten würden. Da beabsichtigt ist, die Ergebnisse offenzulegen, empfiehlt es sich nicht, Negativwahlen anzufordern. Das Resultat der Befragung wird in einer Tabelle erfasst, die als Grundlage für die Erstellung

1 Nicklis, W. S.: Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1975, S. 156.

2 Peters, O.: Soziale Interaktion in der Schulklasse, in: Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II, Weinheim und Basel 1970, Spalte 1904.

einer Strukturgrafik (Soziogramm) dient. Die Auswertung des Soziogramms kann unter zwei Gesichtspunkten erfolgen:

- *sozialdiagnostisch*: Ermittelt werden der Grad der Homogenität bzw. Heterogenität des Binnengefüges, die Konzentrationspunkte, Leader und Außenseiter, Cliquenwesen und Stabilisationsfaktoren,
- *individualdiagnostisch*: Aus den Rangpositionen, die die einzelnen Schüler innerhalb der Klassenstruktur einnehmen, kann auf Problembelastungen der einzelnen Schüler geschlossen werden. Sind Negativwahlen zugelassen, gewinnt das Soziogramm an Plastizität und Aussagekraft, weil auch der Grad der Ablehnung und der Umstrittenheit der einzelnen Schüler sichtbar wird.

Die *soziometrische Befragung* kann durch die *soziometrische Selbsteinschätzung* ersetzt oder ergänzt werden. Bei der soziometrischen Selbsteinschätzung würde die Befragungsaufgabe etwa so lauten: „Benennen Sie drei Schüler, von denen Sie annehmen, dass sie mit Ihnen zusammen eine Arbeitsgruppe bilden möchten.“ Im Vergleich mit dem die Realsituation widerspiegelnden Soziogramm wird in der Regel evident, dass Schüler mit objektiv niedrigem Klassenstatus aufgrund psychischer Abwehr- und Selbstschutzmechanismen ihre Beliebtheit überschätzen. Diesen Schülern wird die Offenlegung der Ergebnisse eher schaden als nützen.

Eine gute, allerdings zeitraubende Möglichkeit, mithilfe soziografischer Methoden positive Gruppenprozesse anzuregen und Aggressionen innerhalb der Klasse abzubauen, ist das in der außerschulischen Gruppenarbeit entwickelte *Autosozioogramm*.¹ Nach einer Einführung in sozialpsychologische Zusammenhänge werden Konfliktsituationen aufgearbeitet und Lösungsvorschläge unterbreitet. Die Darstellung der Gruppenkonstellationen im Soziogramm erfolgt in Abwesenheit des Lehrers. Das entstandene Diagnosemodell bleibt für den Lehrer zwar anonym, doch dürfte es ihm aufgrund seiner Kenntnisse und Beobachtungen nicht schwer fallen, es zu interpretieren.

Die soziometrischen Verfahren wurden u. a. von Ulich kritisiert.² Der Autor macht darauf aufmerksam, dass möglicherweise der enge Zusammenhang der Ergebnisse mit der Fragestellung nicht genügend berücksichtigt wird, dass unter Umständen nur die augenblicklichen Wünsche und Bevorzugungen der Befragten zum Ausdruck kommen und dass das Soziogramm keinerlei Aufschluss über die Ursachen der Wahlen gibt. Zudem stellt das Soziogramm einen zeitlich begrenzten Spiegel der Gruppenstruktur dar. Mit der Veränderung der Bedingungen für die soziometrische Wahl wie Anlass, vermutete Übereinstimmung der Wertorientierung, Erwartungshaltungen, affektive Beziehungen usw. gehen mitunter rasche Wandlungen der Gruppenstrukturen einher. Die soziometrischen Verfahren sollten deshalb wiederholt angewendet werden, wobei die Anlässe zu variieren sind.

1.3.2.2 Interaktionsanalyse

Die Unzulänglichkeiten des Soziogramms als diagnostisches Mittel können mithilfe der Interaktionsanalyse weithin ausgeglichen werden. Dieses Verfahren beruht auf der *Beobachtung sozial-emotionaler Prozesse*. Im Unterschied zu den soziografischen Erhebungen wirft die Datengewinnung für Interaktionsanalysen erhebliche Probleme auf. Wissenschaftliche Verfahren – wie sie die einschlägige Literatur bereitstellt³ – setzen entweder die

1 Vgl. Rössner, R.: Das Autosozioogramm, München 1968.

2 Vgl. Ulich, D.: Gruppendynamik, S. 56f.

3 Vgl. z.B. Schulz, W., Teschner, W.P., Vogt, J.: Verhalten im Unterricht, seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren, in: Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. 1, Weinheim 1970, S. 633f.

Anwesenheit geschulter Beobachter oder aufwendige technische Apparaturen voraus. Sie sind folglich unter den Bedingungen der Praxis allenfalls in starker Vereinfachung anwendbar. Zudem verhalten sich Schüler und Lehrer in Beobachtungssituationen kontrollierter als sonst üblich. Dieser Mangel tritt bei der *Datenerhebung durch den Lehrer* selbst nicht auf. Dafür sind seine Möglichkeiten, direkt, umfassend und objektiv zu beobachten, äußerst begrenzt. Die Wahrnehmung seiner Lehrfunktionen lässt ihm wenig Spielraum für die systematische Registrierung von Interaktionsabläufen. Gleichwohl sollte er versuchen, seine bescheidenen Mittel effektiv einzusetzen. Dazu gehören protokollarische Notizen im Anschluss an einzelne Unterrichtsstunden, in denen soziale Beziehungen besonders deutlich sichtbar wurden.

Bei der hohen Beanspruchung des Lehrers im Unterrichtsalltag kann allerdings nicht erwartet werden, dass er umfangreiche Protokolle anfertigt. Deshalb empfiehlt sich ein *selektives und gezieltes Vorgehen*. Anknüpfungspunkte hierfür liefern neben dem Soziogramm *spontane Aktionen oder Reaktionen der Klasse bzw. einzelner Schüler*. Aufgrund der Planbarkeit und der hohen Interaktionsdichte erweisen sich *Klassensprecherwahlen, die Besprechung von Unterrichtsvorhaben, die Thematisierung von Disziplinproblemen* etc. als fruchtbar.

Als Auslöser für gruppendynamische Prozesse können auch Provokationen der Klasse durch den Lehrer und das Experimentieren mit Führungsstilen¹ fungieren. Aus den vorhandenen Problemfeldern, die dabei sichtbar werden, wählt der Lehrer einen begrenzten Teilbereich aus, um ihn zum Gegenstand detaillierter Beobachtung zu machen. Diesen Teilbereich schlüsselt er in einzelne Beobachtungsaufgaben so auf, dass er sie während des Unterrichts ohne große Mühe bewältigen kann.

Gewinnt er beispielsweise den Eindruck, dass ein Schüler vorwiegend Ablehnung erfährt, so wird sein Interesse der Untersuchung im Interaktionsprozess selbst angelegter Ursachen gelten. Sein Beobachtungsprogramm könnte in diesem Falle die folgenden Schritte enthalten:

- Erfassung der verbalen Interaktionen zwischen sich und dem Problemschüler mit dem Ziel, seinen eigenen Beitrag zu dessen Misere zu bestimmen. Ein günstiger Nebeneffekt dieser Maßnahme liegt übrigens darin, dass der Lehrer das Gespräch mit dem Problemschüler suchen wird, woraus sich ein Einstellungswandel bei den unmittelbar Beteiligten und bei der Klasse ergeben kann.
- Erfassung der verbalen Interaktionen zwischen den Problemschülern und anderen Mitgliedern der Lerngruppe.
- Erfassung der verbalen Interaktionen, in die der Problemschüler zwar nicht einbezogen ist, die jedoch auf ihn zielen.
- Erfassung visueller Kontakte und Reaktionen.

Auf diese Weise entsteht nach und nach ein plastisches Bild des Interaktionsfeldes um den Problemschüler. Gegenüber dem Soziogramm hat es den Vorteil, dass es die sozial-emotionalen Beziehungen *nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ* erfasst und zudem der Prozesshaftigkeit und Differenziertheit sozialer Interaktionen weit eher gerecht wird.

¹ Vgl. Ulich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse, S. 56.

Gleichviel unter welchem Blickwinkel solche Beobachtungsprogramme erstellt werden und wie sie im Einzelnen aussehen; in jedem Falle schärfen sie die Wahrnehmungsfähigkeit des Lehrers und verhelfen zu bewussterer Registrierung der Vorgänge in der Klasse. Der Einsatz von Ton- und Filmaufzeichnungsgeräten erleichtert und objektiviert zwar die Datenerhebung, doch stellen sich mitunter ähnliche Probleme ein wie bei der Anwesenheit von Beobachtern: Schüler und Lehrer verhalten sich weniger spontan. Andererseits bieten Mitschnitte die Möglichkeit, der Klasse gleichsam den Spiegel vorzuhalten und einzelne Interaktionssequenzen gemeinsam zu besprechen, wovon wiederum wertvolle Hinweise auf sozial-emotionale Lagen erwartet werden dürfen.

Die Entscheidung, ob man von dieser Möglichkeit Gebrauch machen will, muss allerdings mit Sorgfalt getroffen werden, zumal ähnlich unerwünschte Wirkungen auftreten können wie bei der Besprechung von Soziogrammen.

Die systematische und direkte Beobachtung ist – auch wenn sie durch den unterrichtenden Lehrer nur eingeschränkt erfolgen kann – der intuitiven und „naiven“ Datenerfassung vorzuziehen. Dafür sprechen mindestens zwei Gründe: Zum einen ist der Lehrer in die Interaktionsvorgänge in der Klasse selbst einbezogen, wodurch seine Wahrnehmung beeinträchtigt wird, zum anderen ist es ihm nicht möglich, komplexe soziale Prozesse zu speichern und aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren. Hinreichend verlässliche Interpretationsgrundlagen lassen sich auf diese Weise wohl kaum gewinnen.

1.4 Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion

1.4.1 Lehrerverhalten als Einflussfaktor auf den Unterricht

Über einen langen Zeitraum hinweg galt das Interesse der pädagogischen Psychologie vornehmlich der Erforschung der schülerbezogenen Einflussfaktoren auf den Lernprozess, in denen man die hauptsächlichen Determinanten schulischen Lernens zu erkennen vermeinte. In den vergangenen Jahrzehnten rückte jedoch das *Lehrerverhalten* als eine zusätzliche, *nicht minder wichtige Komponente* in den Blickpunkt.

„Es wurde als ein entscheidender Faktor erkannt, durch den sowohl das Verhalten und Erleben der Schüler, ihre Einstellungen und Haltungen und damit die Möglichkeit erzieherischer Einflussnahme, als auch die Effektivität und der Erfolg schulischer Lernerarbeit in bedeutsamer Weise bestimmt werden.“¹ Die Darstellungen wichtiger Determinanten des Lern- und Sozialverhaltens der Schüler erfordert demnach die Einbeziehung der Variable „Lehrer“.

Die Beobachtung, dass sich das Verhalten von Lerngruppen weniger mit der Person als mit dem Verhalten des Lehrers ändert,² rechtfertigt die Ausklammerung der in der Person des Lehrers liegenden, äußerst komplexen Verhaltensursachen. Gleichwohl wird dem Lehrer daran liegen, die Voraussetzungen seines Unterrichtsverhaltens in gleicher Weise zu reflektieren wie diejenigen der Schüler. Dabei sind hier wie dort die gleichen Faktoren heranzuziehen. Unter diesen Faktoren scheinen Intelligenz, Leistungsmotivation und Ausbildungsstand besondere Aufmerksamkeit zu verdienen. Aus einer Anzahl von Untersuchungsergebnissen resümieren Klausmeier und Ripple: „Intelligenzgrad, durchschnittliche Studienleistung, Unterrichtsvorbereitung, Kenntnisse der Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie Problemlösefähigkeit hängen eng mit der Effektivität des Unterrichts zusammen.“³

1 Nickel, H.: Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens, in: Betzen, K., Nopkow, K.E. (Hrsg.): Der Lehrer in der Schule und Gesellschaft, 2. Aufl., München 1972, S. 141.

2 Vgl. Nickel, H., ebenda, S. 146.

3 Klausmeier, H.J., Ripple, R.E.: Unterrichtspsychologie, S. 167.

Die lehrerbezogenen Rahmenbedingungen bestimmen die „Position des Erziehers im Spannungsfeld zwischen Reifendem und Sachgehalt“ von der wiederum „die qualitative Struktur der pädagogischen Gruppen, die Art des Eingriffs des Erziehers, der Distanzgrad zwischen Erzieher und Reifenden, die Führungsdichte des Erziehers und die Proportion von Spontaneitätsgrad und Rezeptivitätsgrad der Reifenden“ abhängen. Ziel der Analyse des eigenen Unterrichtsverhaltens ist es, sich *Klarheit über die Bedingungen und Wirkungen des pädagogischen Tuns zu verschaffen*. Dass intendiertes und faktisches Lehrerverhalten vielfach auseinanderklaffen, dass also zwischen Wirkungsabsicht und realer Wirkung Diskrepanzen entstehen, darauf wird in der Literatur mehrfach hingewiesen.¹

Man müsste sich mit dieser Feststellung begnügen, wäre pädagogisches Verhalten eine unveränderliche Funktion der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit. Tatsächlich aber sind Verhaltensweisen „nicht einfach die Auswirkungen von starren Anlagen oder angeborenen Eigenschaften, *sondern steuerungsfähige Prozesse*.“² Das bedeutet, dass erwünschte und effektive Formen pädagogischen Verhaltens *gelehrt* und *gelernt* werden können.³ Über die Effekte bestimmter Verhaltensweisen, die heute als erwünscht gelten, liegen allerdings nur wenige gesicherte Befunde vor. Immerhin liefert die *Unterrichtsstilforschung* wertvolle Hinweise. Die Annahme dieser Forschungsrichtung, das Lehrerverhalten sei die unabhängige, das Schülerverhalten die abhängige Variable im schulischen Interaktionsprozess, weist dem Lehrer den verursachenden, dem Schüler den reaktiven Part zu.

Diese Sichtweise erscheint zwar unter methodischem Blickwinkel vertretbar, stellt aber eine starke Vereinfachung des faktisch äußerst vielschichtigen Interaktionsgeschehens dar. In der Praxis erweist sich das Schülerverhalten nicht einfach als Spiegel des Lehrerverhaltens: Zum einen bedingen die spezifischen Ausprägungen der schülerbezogenen Rahmenfaktoren individuelle Reaktionsunterschiede, die eine gleichsinnige Wirkung des Lehrerverhaltens auf alle Schüler von vornherein fragwürdig erscheinen lassen; zum anderen ist die Interaktionssituation Unterricht dialogisch angelegt; d. h., das Schülerverhalten orientiert sich nicht nur am Lehrerverhalten, sondern auch umgekehrt: der Lehrer reagiert auf Merkmale und Verhaltensweisen seiner Schüler. Brophy und Good vertreten sogar die Auffassung, dass die Schülermerkmale die wichtigsten Determinanten des Lehrerverhaltens seien.⁴

Vom Lehrer als einem professionellen Erzieher kann erwartet werden, dass er Interaktionsprozesse bewusst steuert und seine Einstellungen zu den Schülern laufend überprüft. Hierbei bietet es sich an, eine *Feedbackkultur* einzurichten, also eine regelmäßige Rückmeldemöglichkeit (z. B. mithilfe eines Fragebogens) durch den Schüler.

Eine effektive Klassenführung (*Classroom Management*) setzt eine Vielzahl von Voraussetzungen und weiteren Bedingungsfaktoren voraus, auf die hier leider nicht explizit eingegangen werden kann (siehe S. 56).⁵

1 Vgl. Peters, O.: Soziale Interaktion, Sp. 1933: Tausch, R., Tausch, A.: Erziehungspsychologie, 10. Aufl., Göttingen 1991, S. 194.

2 Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Bildsamkeit und Bestimmung, 3. Aufl., Hannover 1971, S. 265.

3 Vgl. z. B. Lutz, M., Ronellenfisch, W.: Gruppendynamik in der Lehrerbildung, Ulm 1971, S. 23f. und Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, 3. erw. Aufl., Weinheim/Basel 1975, S. 15.

4 Vgl. Brophy, J.E., Good, T. L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, hrsg. von Ulich, D., München, Berlin, Wien 1976, S. 41.

5 Vertiefend wird hierzu auf die Zeitschrift PÄDAGOGIK 2/09 Classroom Management, 61. Jg., 2009 und PÄDAGOGIK 1/16 Klassenführung, 68. Jg., 2016, verwiesen.

Mit der Darstellung der Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens und deren Wirkungen sowie der Skizzierung von Mechanismen wechselseitiger Beeinflussung von Lehrer und Schülern am Beispiel der Lehrererwartungen will das folgende Kapitel Hilfen zu einem kontrollierten Unterrichtsverhalten anbieten.

1.4.2 Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens

1.4.2.1 Global-typisierender Ansatz

Global-typisierender Ansatz aus sozialpsychologischer Sicht.

Erziehungs- und Unterrichtsstile sind nach E. Weber „relativ sinneinheitlich ausgeprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens, die sich durch typische Komplexe von Erziehungspraktiken charakterisieren lassen.“¹ Zur Erforschung dieser Erziehungspraktiken und ihrer Wirkungen dienten im Anschluss an Lewin, Lippitt und White u. a. drei *hypothetische Stiltypen oder Verhaltenskomplexe*:

- der autokratische oder dominative Stil,
- der sozial-integrative Stil,
- das Laissez-faire-Verhalten.

Der *dominative bzw. direktive Stiltypus* zeichnet sich aus durch ein hohes Maß an Lenkung und Dirigismus, verbunden mit emotionaler Abweisung und Geringschätzung der Schülerpersönlichkeit. Der Lehrer legt die Unterrichtsziele sowie alle Maßnahmen, die zur Erreichung der Ziele ergriffen werden sollen, selbst fest. Im Unterricht gibt er nur den jeweils folgenden, eng begrenzten Arbeitsschritt bekannt und greift häufig durch knappe Anweisungen, Informationen und enge Fragen in den Lernprozess ein, sodass den Schülern kaum Spielraum für eigene Initiativen und spontanes Verhalten bleibt. Die Interaktionen sind stark lehrerzentriert; die Schüler haben nur wenig Zeit, ihre Antworten auszuformulieren. Meistens spricht der Lehrer; Lob und Tadel sind persönlich gefärbt; Kritik wird nicht begründet.

Derartige Verhaltensweisen führen zur Abhängigkeit der Schüler vom Lehrer und zu reaktiven Verhaltensweisen. Dem entspricht, dass die Schüler untereinander konkurrieren. Eine positive Gruppenmoral bildet sich kaum aus. Die Schüleräußerungen erscheinen uniform und vorhersagbar, auch verraten sie eine starke Egozentrik. Zwar verhält sich die Lerngruppe äußerlich meist diszipliniert, doch treten unterschwellige Spannungen auf, die gelegentlich zu offenen Aggressionen führen. Diese Aggressionen werden jedoch meist an anderen Personen, in der Regel an Mitschülern, abregiert. Weniger ich-starke Schüler neigen zur Unterwürfigkeit, selbstbewusste opponieren, was wiederum Strafaktionen des Lehrers auslöst. Die Arbeitsaktivität ist an die Anwesenheit des Lehrers gebunden. Verlässt er den Raum, so erlahmen die Aktivitäten; der Geräuschpegel steigt stark an.

Beim *sozial-integrativen oder non-direktiven Typus* versucht der Lehrer, das Ranggefälle zu den Schülern zu vermindern, ohne jedoch auf die Führungsrolle zu verzichten. Er

¹ Weber, E.: Erziehungsstile, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Donauwörth 1973, S. 33. Webers Definition ist bewusst weit gefasst, soll sie doch sowohl hermeneutische als auch empirische Ansätze in der Unterrichtstilforschung abdecken. Während „sinneinheitliche Ausprägung“ auf den intuitiv-verstehenden Ansatz verweist, bezieht sich „Komplexe von Erziehungspraktiken“ auf empirisch-analytische Konzeptionen. Zwar arbeitet die Unterrichtspsychologie vorwiegend empirisch, doch kann unter den Bedingungen der Praxis auf die globale, und damit intuitive Einschätzung von Verhaltensweisen kaum verzichtet werden. Deshalb seien im Folgenden beide Ansätze dargestellt, wobei nur die wichtigsten Ergebnisse erfasst werden.

akzeptiert seine Schüler als Partner im Lernprozess und bestärkt sie in ihrem Selbstwertgefühl. Unterrichtsvorhaben werden gemeinsam geplant, sodass die Transparenz der Ziele und Maßnahmen gewährleistet ist und die Schüler über längere Unterrichtsabschnitte hinweg aus eigenem Antrieb lernen können. Lob und Tadel sind sachbezogen, wobei der Tadel auf das notwendige Mindestmaß beschränkt bleibt und – wie Kritik – sachlich und konstruktiv formuliert wird. Zwar bemüht sich der Lehrer, die Schüler zu selbstverantwortlichem Lernen zu erziehen, entzieht sich jedoch nicht der Verantwortlichkeit für den Erfolg der Lernbemühungen. Er versteht sich mehr als Helfer und Moderator, denn als Antreiber und Zensor. Seine schülerbezogenen Äußerungen sind freundlich und verraten Wohlwollen, was sich auch in reversiblen Formulierungen ausdrückt; d. h., er begegnet den Schülern mit der gleichen Höflichkeit, Achtung und Wertschätzung, die er seinerseits von den Schülern erwartet. Auf diese Weise entsteht ein angstfreies Lernklima, in welchem die Schüler Spontaneität, Produktivität, Konstruktivität und Kreativität entfalten können. Gleichzeitig bilden sich innerhalb der Lerngruppen partnerschaftliche Beziehungen aus. Die Schüler arbeiten gerne kooperativ und identifizieren sich mit der gemeinsamen Leistung. Die gruppeninterne soziale Motivation bewirkt, dass die Arbeitsaktivität auch dann nicht nachlässt, wenn sich der Lehrer zeitweilig passiv verhält. Zwar ist die Menge des bewältigten Lernpensums, namentlich mit Hinsicht auf reproduzierbares Wissen, nicht höher als beim autokratischen Verhaltenskonzept, doch sind die Lernergebnisse qualitativ besser und auch resistenter gegen Vergessen. Zudem erwerben die Schüler Lerntechniken, die sie mehr und mehr zu eigenständigem Lernen befähigen. Sie arbeiten genauer, systematischer und bewerten ihre Ergebnisse objektiver als dies beim dominativen Erziehungskonzept der Fall ist. Aufgrund der Lernerfolge wächst das Vertrauen in die eigene Leistung, was wiederum motivierend wirkt.

Laissez-faire-Verhalten bedeutet den völligen *Verzicht auf Lernplanung* und auf *Steuerungsmaßnahmen* des Erziehers. Ein weiteres wesentliches Kennzeichen ist Freundlichkeit des Lehrers bei gleichzeitiger Indifferenz gegenüber dem Sozialverhalten und den Lernfortschritten der Schüler. Dieser Verhaltenstypus ist bei Lehrern selten anzutreffen, widerspricht er doch seinen Rollenfunktionen. Er wird deshalb bei der Erforschung der Interaktionsstile in der Schule mehr und mehr vernachlässigt.

Laissez-faire-Verhalten bewirkt bei den Schülern rege Vorschlagsaktivität, behindert aber Entscheidungen. Die Schüler erzielen nur geringe Lernfortschritte. Das Lernklima ist meist schlecht; eine positive Gruppenmoral bildet sich nicht aus. Verlässt der Lehrer die Klasse, so ist ein Anstieg der Arbeitsaktivität zu verzeichnen, sofern einzelne Schüler Führungsfunktionen übernehmen.

Global-typisierender Ansatz aus soziologischer Sicht.

Den unter sozialpsychologischem Blickwinkel entwickelten Unterrichtsstilen entsprechen aus soziologischer Sicht die von Gordon beschriebenen *Integrationstypen*.¹ Der Autor geht davon aus, dass das Lehrerverhalten im Wesentlichen von zwei Erwartungskomplexen bestimmt wird: den Forderungen der Schulverwaltung als Repräsentantin des gesellschaftlichen Auftrages der Schule, die vor allem die übergreifenden Ziele und Werte des „äußeren Systems“ vertritt, und den bedürfnisorientierten Ansprüchen der Schüler bzw. der Schulklasse, dem „inneren System“.

¹ Vgl. Gordon, C. W.: Schulklasse, S. 131f.

Der Funktionsdefinition des Lehrers in diesem Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen entsprechend, unterscheidet Gordon drei Verhaltenstypen:

- den instrumental-spezialistischen Typus,
- den instrumental-expressiven oder integrativen Typus,
- den expressiven oder schülerorientierten Typus.

Diese drei „Autoritätstypen“ werden so charakterisiert:

„Typus A instrumental-spezialistisch:

- Orientierung an den Zielen und an der Erhaltung der Werte des Systems.
- Aufgabenbetonung bei den Schülern.
- Führungsfunktion auf Lehrer konzentriert.
- Autorität als primäre Grundlage des Einflusses.

Typus B instrumental-expressiv oder integrativ:

- Orientierung an der Anpassung der Ziele des Systems an die Schülerinteressen.
- Aufgabenbetonung, verbunden mit dem Bedürfnis des Schülers nach unmittelbarer Befriedigung aus der Tätigkeit und den persönlichen Beziehungen.
- Integration auf dem Wege einer Kombination von Autorität, Empfehlung, Überredung und persönlichem Einfluss.

Typus C expressiv oder schülerorientiert:

- Orientierung an den Zielen und Bedürfnissen des Schülers als primäres Kriterium für die Tätigkeit und die Funktion des Lehrers.
- Betonung der Befriedigung des Schülers aus Leistung und sozialer Beziehung.
- Integration durch persönlichen Einfluss, Überredung, Empfehlung.“¹

Den Autoritätstypen ordnet Gordon Verhaltensmerkmale zu, die im Wesentlichen aus den vorher beschriebenen sozialpsychologischen Konzepten gewonnen wurden. Grundlegende Unterschiede ergeben sich lediglich zwischen dem expressiven Autoritätstypus und dem Laissez-faire-Verhalten. Diese Unterschiede sind primär auf das Maß an Verantwortlichkeit und Engagement des Lehrers zurückzuführen.

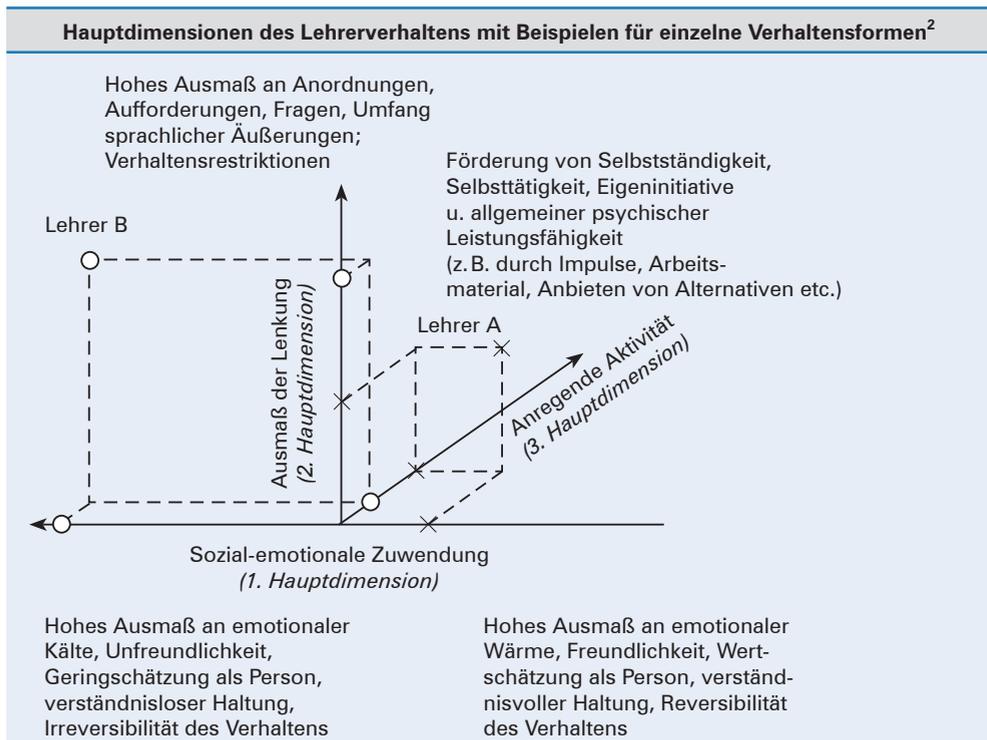
Die Untersuchungsergebnisse zeigen eine deutliche Überlegenheit des integrativen Typus in der Produktivität der Schüler, vor allem, was die freiwillig erbrachten Arbeitsleistungen betrifft. Dagegen erscheinen die Messwerte für die Gruppenmoral auf einem mittleren Niveau. Hier erreicht der expressive Typus die höchsten Werte. Die Ergebnisse des instrumental-spezialistischen Verhaltens bleiben im Hinblick auf die Gruppenmoral weit hinter den beiden anderen Verhaltensgruppen zurück, während sie bezüglich der freiwillig erbrachten Arbeitsleistung ähnliche Werte erreichen wie der instrumental-expressive Typus.

Diese Befunde legen die Annahme einer engen Beziehung zwischen der Verhaltensbreite des Lehrers und der Arbeits- und Gruppenmoral der Schüler nahe. Demnach wächst der Erfolg des Lehrers in dem Maße, in dem es ihm gelingt, mehrere Funktionen wahrzunehmen und mehrere Ziele gleichzeitig zu verfolgen. Fähigkeiten, die offenbar beim sozial-integrativen bzw. integrativen Typus am ehesten zu finden sind. In diesem Verhaltenskonzept verbinden sich Aufgaben- und Zielorientierung mit Interessen- und Bedürfnisorientierung. Abgesehen von den positiven Einflüssen auf die Gruppenmoral erscheint dieses Konzept geeignet, jene Einstellungen und Haltungen zu vermitteln, die den Schüler zu lebenslangem Lernen befähigen und damit seine Mobilitätschancen erhöhen.

¹ Gordon, C. W.: Schulklassen, S. 151f.

1.4.2.2 Analytischer Ansatz

Während im Rahmen global-typisierender Ansätze „typische pädagogische Stilformen als weitgehend intuitiv erfasste Gesamtkonzepte in ihrer Gesamtwirkung untersucht“¹ wurden, arbeitet die Unterrichtspsychologie mit differenzierten Methoden: Aus einer Vielzahl einzelner, im Unterricht selbst aufgenommener Merkmale des Lehrerverhaltens werden mithilfe des faktorenanalytischen Verfahrens *relativ unabhängige Merkmalsbündel* ermittelt und als *Verhaltensdimensionen* interpretiert. Dabei zeichnen sich drei *Hauptdimensionen* des Lehrerverhaltens ab, die das Schülerverhalten in spezifischer Weise beeinflussen: die *emotionale Dimension*, die *Lenkungsdimension* und die *Dimension anregender, nicht dirigierender Aktivität*. Die Hauptdimensionen lassen sich zu einem mehrdimensionalen Bezugssystem koordinieren.



Mithilfe solcher Koordinatensysteme kann das *Interaktionsverhalten* von Lehrern ziemlich genau bestimmt werden. Zuvor gilt es allerdings, die den einzelnen Dimensionen zugeordneten Verhaltensmerkmale durch Einschätzung zu ermitteln. Die drei Hauptdimensionen sowie die entsprechenden Verhaltenstendenzen der Schüler werden nachfolgend beschrieben.

1 Weber, E.: Erziehungsstile, S. 263.

2 Nickel, H.: Psychologie, S. 74, zit. nach Heller, K., Nickel, H. (Hrsg.): Psychologie, S. 248.

(1) Wichtige Charakteristika der bipolaren *emotionalen Dimension* sind Wertschätzung und Annahme gegenüber Geringschätzung und Abweisung der Schüler. Hierher gehören Subdimensionen wie Ermutigung gegenüber Entmutigung, Reversibilität gegenüber Irreversibilität, Freundlichkeit gegenüber Unfreundlichkeit, Ruhe gegenüber Erregung.¹ Positive sozial-emotionale Zuwendung bewirkt ein Interaktionsklima wechselseitiger Akzeptierung, vor allem fördert sie Selbstachtung und Selbstvertrauen, während bei der Ausprägung des Gegenpols das Selbstkonzept des Schülers, seine Selbstachtung und sein Selbstvertrauen empfindlich gestört werden können.

(2) Im Unterschied zur emotionalen Dimension ist die *Lenkungsdimension* unipolar aufzufassen. Sie misst das Ausmaß direkter Steuerungsimpulse, wie Fragen, Aufforderungen, Anweisungen, Befehle und namentliche Aufrufe von Schülern. Nach Tausch und Tausch liefert bereits der Anteil des Lehrers an der verbalen Kommunikation im Unterricht Hinweise auf das Maß an Lenkung.²

Die Auswirkungen eines stark dirigistischen Lehrerverhaltens decken sich weithin mit den im Zusammenhang mit dem autokratischen Führungsstil beschriebenen Verhaltensweisen der Schüler: Die Schüler reagieren uniform, wenig spontan, entwickeln kaum eigene Initiative und zeigen eine erhöhte Neigung zu Konzentrationsschwächen.³

Die einzelnen korrelationsstatistisch ermittelten Dimensionen schließen zwar Überlagerungserscheinungen zwischen den ihnen zugeordneten Merkmalen aus, nicht aber Interferenzen zwischen den Hauptdimensionen. Beispielsweise wird ein Lehrer, der seine Schüler stark gängelt, ihnen aber mit Freundlichkeit und emotionaler Wertschätzung begegnet, andersartige Effekte erzielen, als wenn sich in seinem Verhalten starke Lenkung mit Geringschätzung paart. Die von Tausch und Tausch erstellten und auf Seite 48 dargestellten zweidimensionalen Modelle machen diese Zusammenhänge sichtbar.

Die Einordnung der globalen Typenkonzepte in das zweidimensionale Koordinatensystem ist für die Praxis von großer Bedeutung, zeigt es doch, wie sich Typisierung und Differenzierung miteinander verbinden lassen. Gegenüber dem dreidimensionalen Modell hat es den Vorzug der leichteren Handhabbarkeit.

Mit Hinsicht auf die Wirkungen des sozial-integrativen Verhaltenskonzepts kommen Tausch und Tausch in *einem* Punkt zu einem Ergebnis, das andere Effekte als die eingangs beschriebenen vermuten lässt. Danach fördert sozial-integratives Verhalten die Bindung an den Lehrer und behindert somit Selbstständigkeit und Unabhängigkeit bei Jugendlichen.⁴

Zielsetzungen wie Befähigung des Jugendlichen zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln erfordern einen Lehrer, der auf den Schüler eingeht und ihn in seinen Lernbemühungen wirksam unterstützt, gleichzeitig aber auch emotional unabhängig macht. Äußere Lenkungsmittel wie Befehle, Tadel und sonstige Sanktionen durch innere, etwa durch Liebesentzug, zu ersetzen, mag zwar im Kindesalter angemessen sein, in der späten Adoleszenz aber, wo der Abbau des Reifegefälles im Mittelpunkt pädagogischen

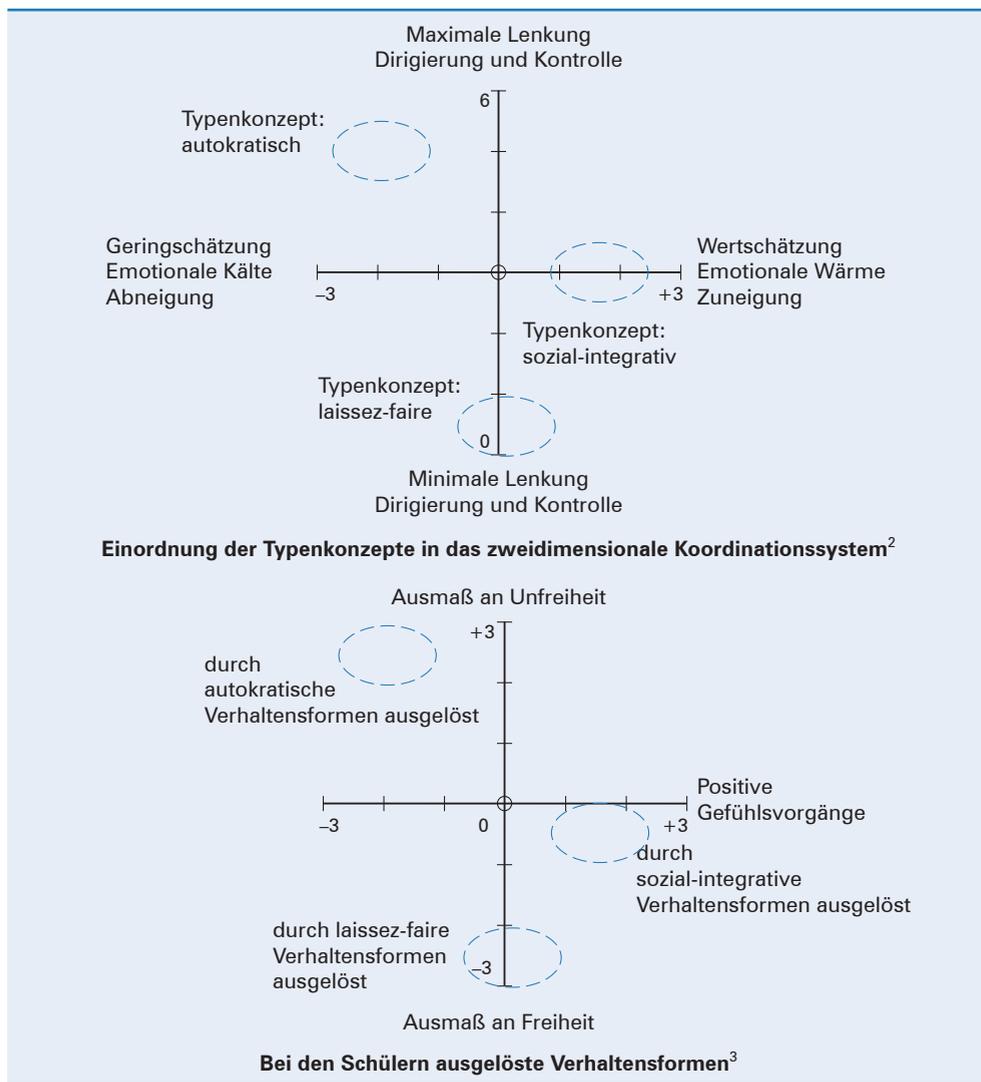
1 Vgl. Tausch, R. u. A.: Erziehungspsychologie, S. 330.

2 Tausch, R. u. A., ebenda, S. 217.

3 Vgl. Heller, K., Nickel, H.: Psychologie, S. 251.

4 Vgl. Tausch, R. u. A.: Erziehungspsychologie, S. 175.

Bemühens steht, gefährden sie die Erfüllung einer der wichtigsten Lehrerfunktionen, nämlich *sich selbst überflüssig zu machen*.¹



1 Vgl. Thiersch, H.: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, in: Begabung und Lernen, S. 484 und Winnefeld, F.: Pädagogische Analyse des pädagogischen Lernvorgangs, in: Weinert, E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 7. Aufl., Köln und Berlin 1972, S. 57.

2 Vgl. Tausch, R. u. A.: Erziehungspsychologie, S. 172.

3 Vgl. Tausch, R. u. A.: ebenda, S. 174.

Offenbar reichen Ausgewogenheit lenkender Maßnahmen und hohe Schülerwertschätzung – entgegen der ursprünglichen Annahme von Tausch und Tausch¹ – nicht aus, um die notwendigen Lernimpulse zu vermitteln und gleichzeitig die Emanzipation des Jugendlichen zu fördern.

(3) Die dritte Dimension, die *Dimension nicht dirigierender, anregender Aktivität*, korrespondiert insofern mit der Lenkungsdimension, als jede Art der Beeinflussung, und sei sie noch so zurückhaltend, Lenkung bleibt. Indem sie jedoch auch das *unterrichtsmethodische Verhalten* des Lehrers einbezieht, gewinnt sie einen zusätzlichen Aspekt. Der Anregungsdimension werden zugeordnet: Strukturiertheit der Lernangebote, Klarheit, Verständlichkeit, Ausdrucksfähigkeit, Dynamik und Engagement des Lehrers, aber auch Verhaltensweisen und Maßnahmen, die den von Carl Rogers für die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie und Beratung beschriebenen ähneln.²

Hier lassen sich wohl alle Methoden und Maßnahmen des schülerzentrierten Unterrichts einordnen, etwa die Schaffung von Problemsituationen, die die Schüler zu eigener geistiger Aktivität anregen, seien diese Situationen nun verbal (durch den Lehrer) oder material (durch didaktische Materialien) vermittelt, eine relativ weite Ausdehnung des Kommunikationsnetzes beim Unterrichtsgespräch, vor allem aber ein einfalls- und abwechslungsreiches Unterrichtsarrangement.

Die im Sinne nicht direktiven Vorgehens günstigen Unterrichtsmethoden sind die methodischen Großformen. Voraussetzung für den Erfolg solcher Organisationsformen ist allerdings, dass die Klasse eine homogene Lerngruppe darstellt und an sozial-integratives Verhalten gewöhnt ist. Die Verhaltensweisen dieser Dimensionen zielen insgesamt darauf ab, beim Schüler Spontaneität, Produktivität, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Selbststeuerung zu bewirken. Ob diese Wirkungen beim Schüler tatsächlich erzielt werden, konnte bisher nicht schlüssig nachgewiesen werden, nicht zuletzt, weil in der Praxis konsequentes, nicht direktives Lehrerverhalten kaum anzutreffen ist.

Der vermuteten positiven Wirkung schülerzentrierten Unterrichts widerspricht nicht, dass eine von Tilmann³ im Fach Betriebswirtschaftslehre vorgenommene Untersuchung hinsichtlich der Motivation und Leistung keine signifikanten Wirkungsunterschiede zwischen lehrerzentriert-höflichem und schülerzentriert-höflichem Unterrichtsverhalten feststellen konnte. Einmal spielen – wie erwähnt – die Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle, zum anderen sind Motivation und Leistung lediglich Aspekte des vom schülerzentrierten Unterricht erwarteten Wirkungszusammenhangs. Gesichert, mindestens aber nicht widerlegt, scheint die Beobachtung Ryans zu sein, dass stimulierendes, phantasie- und ideenreiches Verhalten namentlich älteren Schülern starke Lern- und Leistungsimpulse vermittelt.⁴

1 „Das dargestellte zweidimensionale Schema mit den Hauptdimensionen Wertschätzung/Geringschätzung und dirigierende – lenkende – kontrollierende Aktivität gestattet eine hinreichende Charakterisierung des derzeit im Allgemeinen in Schulen und Familien verwirklichten und in Untersuchungen erfassten Erzieher-Lehrerverhaltens.“ Tausch, R. u. A., ebenda, S. 165.

2 Vgl. Rogers, C. R.: Die nicht-direktive Beratung, München 1972. Bei dieser Methode versucht der Therapeut oder Berater, die Führung des Gesprächs dem Klienten zu überlassen, ihm Gelegenheit zum freien Sprechen zu geben und direkte Ratschläge zu vermeiden. Vgl. Funkkolleg, Beratung in der Erziehung, Studienbegleitbrief VI, S. 60.

3 Vgl. Gerner, B.: Der Lehrer, Verhalten und Wirkung, Darmstadt 1974, S. 25f.

4 Vgl. Ryans, D.G.: Einige Beziehungen zwischen Schülerverhalten und gewissen Verhaltensweisen des Lehrers, in: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, S. 327: „Für die höhere Schule scheint also zu gelten, dass das Schülerverhalten ... in einer weniger engen Beziehung zum Lehrerverhalten steht, als wir manchmal annehmen ... Von allen Dimensionen des Lehrerverhaltens scheint nur die eine, die sich auf den Grad bezieht, in dem der Lehrer als ‚langweilig bzw. anregend‘ eingeschätzt wurde, eng mit dem Cluster der Dimensionen des Schülerverhaltens zusammenzuhängen.“

1.4.2.3 Schwierigkeiten bei der Verwirklichung unterschiedlichen Lehrerverhaltens

Wenn auch die referierten Befunde in erfreulicher Übereinstimmung eine verstärkte Anwendung sozial-integrativer, nicht direkter Verhaltensweisen nahelegen, so ist es doch unter den in beruflichen Schulen vorfindbaren Rahmenbedingungen oft recht schwierig, die Schüler an ein entsprechendes Lehrerverhalten zu gewöhnen. Als Hemmfaktoren wirken autokratische, direkte Interaktionsstile in Elternhäusern und/oder Betrieben, starke Reglementierungen innerhalb der Schule sowie die Gängelung der Schüler durch Kollegen, die ihnen „den Schneid abkaufen“, also dominativ unterrichten und fast ausschließlich lehrerzentrierte Interaktionsformen anwenden. Kommen mehrere dieser Faktoren zusammen, besteht die Gefahr, dass sich im restriktiven Sozialklima entstandene Spannungen dort entladen, wo versucht wird, den Autoritätsdruck zu mildern. Um nicht von der Klasse für den Abbau direkter Lenkung durch Disziplinlosigkeit gleichsam bestraft zu werden, empfiehlt sich ein äußerst behutsames Vorgehen. Da jede Situation besondere Vorgehensweisen nahelegt, können Verfahrensvorschläge nur Beispielcharakter haben. Dennoch sei eine Möglichkeit zur Einführung der als erwünscht geltenden sozial-integrativen Verhaltensformen umrisshaft angedeutet. Dabei wird von den Rahmenbedingungen einer durchschnittlichen Berufsschulklasse ausgegangen.

Zu Beginn seiner Arbeit mit der Klasse pflegt der Lehrer einen freundlichen Kontaktstil, der erkennen lässt, dass er den Schülern Achtung und Wertschätzung entgegenbringt, dennoch aber auf Disziplin Wert legt. Er nimmt also zunächst ein relativ hohes Maß an dirigistischer Lenkung in Kauf, vermeidet jedoch alles, was als persönlich verletzend empfunden werden kann. Um nicht durch die Unterrichtsgestaltung selbst Disziplinlosigkeit zu fördern, bereitet er sich äußerst sorgfältig vor und arrangiert seinen Unterricht abwechslungsreich und anregend. Auf diese Weise schafft er die Basis, auf der eine Verringerung direkter Eingriffe möglich wird. Gleichzeitig versucht er – wenn immer es die Aufgabensituation erlaubt – das Kommunikationsnetz auszudehnen und Interaktionen zwischen den Schülern anzuregen. Im Rahmen des üblichen fragend-entwickelnden Unterrichts spontan auftretende Gespräche wird er bewusst fördern und auf die dabei geäußerten Gedanken und Gefühle der Schüler behutsam eingehen. Gegenstandsbezogene Interessen, die dabei erkennbar werden, berücksichtigt er im Fortgang des Unterrichts. Nach und nach werden Verhaltensprobleme und ihre möglichen Ursachen mit der Klasse erörtert. Gegebenenfalls über Verhaltensverträge, sog. Kontrakte¹ oder Zielvereinbarungen „korrigiert“.

Auf Kritik von Seiten der Schüler reagiert der Lehrer wohlwollend, zumindest macht er deutlich, dass er Einwände genau prüft. Kritische Anmerkungen, die er nach Form und Inhalt nicht akzeptieren kann, weist er nicht schroff zurück, sondern legt die Gründe dar, warum sie ihm unangemessen erscheinen. Gelegentlich wird er den Klassenverband für die Bearbeitung begrenzter Aufgaben in Partnergruppen auflösen, um schließlich die Schüler zu größeren Arbeitsteams zusammenzufassen. Läuft die Gruppenarbeit bei eng gefasster Aufgabenstellung problemlos ab, weitet er den Umfang der Arbeitsaufträge aus. Mit dem Selbstbewusstsein der Schüler und mit dem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit wächst auch die Möglichkeit, das Maß an Lenkung zu verringern, ohne Disziplinlosigkeit befürchten zu müssen.

1 Vgl. Blackham, G. J., Silbermann, A.: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern. Deutsche Bearbeitung von D. und G. Eggert, Weinheim und Basel 1975, S. 132.

Ob es dem Lehrer gelingt, die gesteckten Ziele zu erreichen, hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit er von seinen Schülern als Verhaltensmodell akzeptiert wird.

Wichtige Voraussetzungen dafür sind persönliche Glaubwürdigkeit, Ansehen, indirekte Mächtigkeit, Enthusiasmus und beherrschtes Engagement.

Schüler, die den Lehrer als Modell für eigenes Verhalten akzeptieren, die sich also teilweise mit ihm identifizieren, ahmen nicht nur Aspekte seines sozial-emotionalen Verhaltens, etwa seinen Interaktionsstil, nach. Das Verhaltensangebot des Modells wirkt auch im kognitiven Bereich. Ich möchte kurz darauf aufmerksam machen, wie glaubwürdig und echt ein Lehrer wirken kann, der nicht immer fertige Lösungen parat hat, sondern gelegentlich auch vor der Klasse laut nachdenkt, sich also selbst als Lernender begreift. Dadurch ermöglicht er den Schülern, am Lösungsprozess teilzuhaben und den Denkstil des Lehrers nachzuvollziehen.

Die Annahme des Lehrers als Verhaltensmodell ist problematisch, wenn sich der Schüler unkritisch mit dessen Person identifiziert. Dadurch werden gegenstandsbezogene Motivationen behindert und autonomiefeindliche Bindungen erzeugt.

Erstes Beispiel:

Der Lehrer hat die Buchungssätze für den Jahresabschluss mit der Klasse erarbeitet und lässt gerade auf den T-Konten buchen, als er zu einem Elterngespräch aus der Klasse gerufen wird. Er gibt der Klasse die Anweisung, den Jahresabschluss in Alleinarbeit weiter zu erstellen. Für den Fall, dass die Klasse nicht weiterarbeitet bzw. lärmt, wird eine Erweiterung der Hausaufgabe um einen weiteren Jahresabschluss angedroht.

Ergebnis: Trotz der Strafandrohung entsteht in der Klasse sehr bald ein wirres Durcheinander. Einige wenige Schüler arbeiten jedoch gezielt weiter.

Worauf ist das zurückzuführen? Die Strafandrohung deutet darauf hin, dass der Lehrer sein sozial-integratives Verhalten vielleicht aus Unsicherheit durch Züge eines autokratischen Führungsstils ergänzt. Dieser Unterrichtsstil setzt die Schüler stark unter Druck, was bei ihnen Cliquenbildung, Spannung, überzogene Wettbewerbsstimmung, Anpassung, Opposition u. a. hervorrufen kann. Es kann daher nicht verwundern, dass die Klasse unmittelbar nach dem Verlassen des Lehrers (Gruppenführers) das Arbeiten zum größten Teil einstellt. Die zurückgestaute Motorik und das Mitteilungsbedürfnis brechen durch. Rivalitäts- und Rankämpfe werden offen ausgetragen. Allerdings werden sich einige Schüler (evtl. Außenseiter), die aus Gründen der Unterwürfigkeit, der Anerkennung oder weil sie diesen Unterrichtsstil als positiv ansehen, anpassen und weiterarbeiten, um der Strafarbeit zu entgehen. Insgesamt verfällt die Klasse aber schnell in einen „vorgesellschaftlichen Zustand.“

Anders wenn der Lehrer einen sozial-integrativen Unterrichtsstil pflegt. Dieser Stil will die Schüler zur Mitwirkung am Erziehungsgeschehen anregen, lässt spontane Gruppenbildungen zu, versucht Spannungen abzubauen und ist insgesamt gesehen auf Kooperation, gegenseitigem Vertrauen, offener Kritik und Integration der Klasse abgestellt. Solchermaßen geführte Klassen verfahren bei Abwesenheit des Lehrers nach dem Prinzip der freien Vergesellschaftung. Es ändert sich kaum etwas an der Klassenatmosphäre, die Arbeit wird wie gewohnt weitergeführt. Die Arbeitsintensität sinkt kaum ab. Beobachtungen haben ergeben: Schüler passen sich komplementär dem Führungsstil an, sie entwickeln Verhaltensweisen, die eine Antwort auf den Führungsstil darstellen.¹ Ein autoritärer Lehrer verhärtet durch seinen Druck bestehende Gruppenstrukturen, denn jede Gruppe reagiert auf

¹ Vgl. Hebel, F.: Sozialwissenschaften und Schule, in: Der Gymnasialunterricht, Reihe IX, Heft 1, 1966, S. 7f.

äußeren Druck mit verstärkter Solidarität, während ein sozial-integrativer, demokratischer Erzieher eine offene und durchlässige Gruppenstruktur fördert.

Zweites Beispiel:

In der Klasse sitzen drei Wiederholer, die bisher in den Betriebswirtschaftsstunden nur durch unbeteiligtes Gehabe, zur Schau getragener Langeweile und durch solche stofflichen Zwischenrufe auffielen, die die sachlogische Entwicklung der Inhalte und Ziele gestört haben. Das Soziogramm hat ergeben, dass sie noch nicht in den Klassenverband integriert worden sind. Empfindliche Störungen traten dann in einer Stunde mit Gruppenarbeit auf, bei der das Thema Mitbestimmung behandelt werden sollte. Zunächst fanden diese Schüler, die Gruppenarbeit führe zu nichts und man habe diese in der letzten Klasse deshalb auch nicht praktiziert. Während der Gruppenarbeit, die auf Drängen des Lehrers doch stattfand, wurde nur wenig gearbeitet. Es wurden Witze erzählt, Verabredungen getroffen, über das Auto gefachsimpelt u. a. Die Wiederholer regten in der Gruppe auch eine Debatte über die Frage an, warum man Mitbestimmung lernen solle, wenn sie im Unterricht doch nicht praktiziert werde. Einige Schüler schlossen sich der Dreiergruppe an und arbeiteten nur widerwillig mit. Kurz, die wohl vorbereitete Unterrichtsstunde führte nicht zu dem erhofften Erfolg. In den nächsten Stunden wurden Störungen dieser Art ständig versucht. Ein Disziplin Konflikt drohte.

Was ist geschehen? Die in der Diagnose als Außenseiter erkannten Schüler hatten offensichtlich ihre Integrationsversuche aufgegeben und sind in Opposition zur Klasse und zum Lehrer gegangen, wobei sie sich gleichzeitig zu einer festen Gruppe (Clique) zusammengeschlossen haben. Opposition zum Lehrer wohl deshalb, weil er keinen Versuch unternommen hat, ihre soziale Eingliederung zu erleichtern. „Sie glauben, dass sie sich nur auf diese Weise gegenüber den anderen behaupten können. Bei einer solchen Entwicklung heißt es für den Lehrer wachsam sein. Dietz spricht von einer ‚Oppositionsecke‘: „Um sie her lässt die Schuldisziplin nach, mehren sich die Schwierigkeiten. Von ihnen gehen Parolen aus, auf sie lenken sich die Blicke der Eingeschücherteten, wenn eine Entscheidung in der Klasse zu treffen ist ... Das gefährliche an der Außenseitergruppe ist, dass sie eigene Werthaltungen entwickeln und Gewohnheiten einführen, die sie auf die ganze Klasse übertragen möchten. Oft handelt es sich bei den Außenseitern um Sitzenbleiber. Sie kennen schon alles, sie ‚bilden‘ den ‚Schuljargon‘, machen die Leistung ‚madig‘, terrorisieren die Willigen, diffamieren die Anständigen.“¹ Durch Verstärkung des Drucks auf diese Schüler – der eventuell ohne Soziogramm erfolgt wäre – ist das Problem sicher nicht zu lösen. Allein soziale Eingliederungsversuche werden hier langfristig zum Erfolg führen, wobei oft außerschulische Gelegenheiten dafür einen guten Ansatzpunkt bilden.

Drittes Beispiel:

Alfred ist Auszubildender im Einzelhandel (Textilfachgeschäft). Er erzielt im Bereich Rechnungswesen nur mangelhafte Leistungen. In der Betriebswirtschaftslehre, die von einem Kollegen unterrichtet wird und in der branchengleiche Schüler zusammengezogen sind, können seine Leistungen voll befriedigen.

Zunächst könnte diese Diskrepanz dahingehend erklärt werden, dass die Leistungsschwäche in Rechnungswesen auf geringere intellektuelle Fähigkeiten in den Bereichen „praktisch-rechnerisches Denken“ und „induktives Denken mit Zahlen“ zurückzuführen sei. Ein Gespräch erbrachte Folgendes: Alfred konnte zunächst keine Ausbildungsstelle erhalten und nahm somit erst vier Wochen nach Schulbeginn erstmals am Unterricht teil.

¹ Cappel, W.: Das Kind in der Schulklasse, S. 53. Vgl. auch Dietz, H.: Die „letzte Bank“, in: Die Schulwarte, Stuttgart 1960, S. 713f.

Er musste sich aus Platzmangel mit der letzten Bank begnügen und hatte keinen Nebensitzer. In der Buchführung waren schon wichtige Grundbegriffe erklärt. Im Rechnen war der Dreisatz behandelt und es wurde gerade in das Prozentrechnen eingeführt. In der Rückbesinnung konnte sich zudem der Lehrer erinnern, dass es bei falschen Antworten einige Male in der Klasse erhebliches Gelächter gegeben hatte und auch er einmal, mehr im Scherz, erklärte: „Alfred, Sie lernen das nie!“

Ein Gespräch mit Alfred ergab ferner, dass er sich in der eigentlichen Klasse nicht wohl fühle und auch keine Lust zum Lernen habe, da er ja dort doch nur ausgelacht werde. Außerdem würden ihm stofflich einige grundlegende Begriffe fehlen, sodass er jetzt auch tatsächlich nur wenig vom Stoff verstehe.

Anders sei es im Bereich Betriebswirtschaftslehre gewesen. Hier habe er gleich zu Beginn eine Hauptrolle in einem Rollenspiel übernehmen dürfen und er habe dabei viel Beifall und Zustimmung erhalten. Er sehe im Übrigen diesen Bereich auch als viel interessanter und bedeutsamer für seinen Beruf an.

Pädagogisch gesehen ergibt sich aus den Ausführungen von Alfred, dass der fehlende soziale Erfolg im Rechnungswesen die Motivation gebremst hat und dass daraus der Leistungsmisserfolg mit resultiert, während sich andererseits im Bereich Betriebswirtschaftslehre zur sozialen Zustimmung auch der Leistungserfolg eingestellt hat. Die Ursache dieser Leistungsdivergenz liegt somit eindeutig auch im sozialen Bereich. Dabei wäre es – für einen oberflächlichen Betrachter – so einfach gewesen, den Leistungsunterschied auf ein gutes bzw. mangelhaftes Unterrichtsverhalten des Lehrers zurückzuführen. Es ist sicher richtig, methodisch-didaktische Probleme gründlich zu erforschen, „doch es ist gefährlich und naiv anzunehmen, soziale Konflikte in der Schule ließen sich immer wie technische Probleme behandeln. Denn eine solche Betrachtungsweise lässt außer Acht, dass die Schule eine sehr komplexe soziale Institution ist, in der Lehrer und Schüler nicht nur wohldefinierte Aufgaben lösen, d.h. unterrichten und unterrichtet werden, sondern in der sie jeden Tag in einem impliziten, ihnen nur selten voll bewussten Prozess der Verständigung über den Sinnzusammenhang ihres Tuns sind. Fragen nach dem Sinn unseres Tuns lassen sich aber nicht auf technische Fragen zurückführen.“¹

Sicher bringen die sozialen Probleme für den Lehrer schwierige Aufgaben mit sich. Niemand kann den verschiedenartigsten Bedürfnissen von fünfundzwanzig oder mehr Schülern gerecht werden und die „Schläge der harten Wirklichkeit“ abfangen, die von den Mitschülern ausgehen. Aber man soll es versuchen.² Der Lehrer kann aus einem abgelehnten und gehänselten Außenseiter keinen Gruppenführer formen, es sollte ihm jedoch gelingen, den Außenseiter vor ständiger sozialer Entmutigung zu schützen und die Klasse zu Integrationsbestrebungen anzuregen. „Das wird am ehesten im Rahmen eines demokratischen oder sozial-integrativen Führungsstils gelingen. Denn gerade der Umgang mit Gruppen verlangt eine starke Flexibilität des Lehrers. Es lässt sich dabei feststellen, dass Lehrer mit großer Verhaltensbreite Klassen zu hoher Leistung und guter Gruppenmoral führen.“³ Leistung und soziales Verhalten lassen sich nicht trennen. „Wir können also mit gutem Grund die Ansicht übernehmen, dass Gruppenphänomene sowohl den Fortschritt des Lernens als auch die Art des stattfindenden Lernens beeinflussen.“⁴

1 Wellendorf, E.: Soziale Konflikte in der Schule, in: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt/Main 1974, S. 457.

2 Vgl. Trow, W., Zander, A., Morse, W., Jenkins, D.: Psychologie des Gruppenverhaltens: Die Klasse als Gruppe, in: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 7. Aufl., Köln 1972, S. 292.

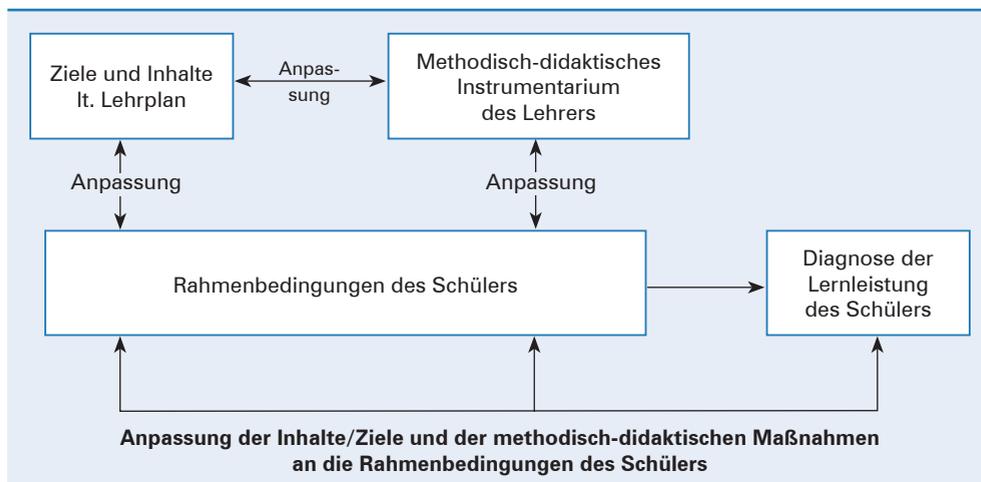
3 Iben, G.: Gruppenbeziehungen, S. 125.

4 Trow, W. u. a.: Psychologie, S. 289.

1.4.3 Vorläufige Schlussfolgerungen aus der Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion für den Lehr-/Lernprozess

Als Fazit aus der Erfassung der Schülerdaten durch den Einsatz diagnostischer Verfahren ist festzuhalten, dass der Lehrer seinen Unterricht stärker als bisher auf individuelle Voraussetzungen abzustellen hat und damit nach größerer Individualisierung des Unterrichts streben muss. Die methodisch-didaktischen Maßnahmen des Lehrers sind den internen Bedingungen des einzelnen Schülers anzupassen sowie auf eine effiziente Klassenführung im Sinne eines umfassenden Classroom Managements abzustimmen.¹ Beim Schüler sollen berücksichtigt werden z.B. intellektuelle Fähigkeiten, Entwicklungsbedingungen, spezielle Vorkenntnisse, Motive, Interessen, aber auch die Art, Schnelligkeit und Stabilität der zu beeinflussenden Lernvorgänge. Dies geschieht durch Variation der Lerninhalte, der Zielsetzungen, der Lehrmethoden, der Lernhilfen, des Lernmaterials und der Lernzeit. Intention ist, die Lernleistungen einzelner oder aller zu verbessern, indem man die Beziehung zwischen bestimmten Merkmalen und gewissen Formen der Instruktion anpasst.²

Die vorgetragenen Gedanken können durch folgendes Modell verdeutlicht werden:



Dem Lehrbemühen sind aber auch bei diesem Vorgehen Grenzen gesetzt. Zum einen hat die Individualisierung des Unterrichts dort ihre Grenzen, wo der Bestand der Klasse als Lerngruppe gefährdet erscheint, und zum anderen gilt es festzuhalten, dass es immer Schüler geben wird, bei denen auch optimale Förderungsmaßnahmen versagen, entweder weil diese Schüler nicht wollen oder weil sie nicht können.

Die Schüleraktivität wird vom Lehrer nicht nur vorangetrieben, um rein methodische Vorgehensweisen zu schulen, vielmehr soll sich der Schüler dadurch mit den Lerninhalten auseinandersetzen und sie hinterfragen. Allerdings setzt dies beim Schüler ein Lernbedürfnis voraus, d.h., die Schüler müssen über eine starke Motivierung und eine sinnvolle Anschauung zur Aktivität geführt werden. Die Einstellung und Orientierung des Schülers muss langfristig auf die Lerninhalte ausgerichtet werden, sodass er nicht um der Prüfung willen, sondern um der Sache willen lernt.

¹ Zur effizienten Klassenführung S. 56.

² Vgl. Weinert, F.: Instruktion als Optimierung von Lernprozessen, Teil I: Lehrmethoden, in: Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Funk-Kolleg, Frankfurt/Main 1974, S. 814f.

Zwei Maßnahmen, die zur Förderung der Schüleraktivität in diesen Schulformen beitragen können, sollen hier in exemplarischer Weise angeführt werden.

(1) *Schüleraktivität erfordert Zeit, d. h., der Lehrer muss diese Zeiträume – unverändertes Curriculum unterstellt – schaffen.* Dies kann auf zweifache Weise geschehen:

a) Im *Stoffverteilungsplan* legt der Lehrer die *didaktisch-methodischen Überlegungen* über einen längeren Zeitraum hinweg fest. Er kann so bestimmen, welche Lernziele etwa über eine Lehrerdarstellung, eine vorgegebene schriftliche Zusammenfassung, einen straffen Frontalunterricht u. a. methodische Maßnahmen rasch zu erreichen sind und welche Ziele sinnvollerweise schüleraktiv erarbeitet werden müssen. Der Aufbau eines Stoffverteilungsplans soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Woche/ Stunde	Stoffinhalt	Didaktische Hinweise	Methodische Hinweise
1./1	Zinsrechnung: Berechnung der Jahres- und Monatszinsen. Tageszinsen	Einführung über die Prozentrechnung unter Beachtung der Zeit. Ziele: ■ Entwicklung der allgemeinen Zinsformel ■ Berechnung der Tage nach deutscher Art	Entwicklung an einem Beispiel mit einfachen Zahlen. Fragend-entwickelnd; erklärend-induktiv; Frontalunterricht.
2./1	Übungsaufgaben	Vier Aufgaben aus dem Lehrbuch	Die übrigen Berechnungsarten werden kurz dargestellt. Partnerarbeit
3./1	Kaufmännische Zinsformel Übungsaufgaben	Ableitung aus der allgemeinen Zinsformel: Berechnung der Zinstage, des Zinssatzes und des Kapitals. Drei Aufgaben aus dem Lehrbuch.	■ Gruppenarbeit ■ Lösung der Aufgaben in Einzelarbeit

Die im lehrerzentrierten Unterricht eingesparte Unterrichtszeit wird also zugunsten einer schülerzentrierten Phase eingesetzt. Das erfordert, dies ist keine Frage, *verstärkte Planung, didaktische Schwerpunktsetzung und methodische Kompetenz.*

b) Der Lehrer nimmt *Stoffstreichungen vor* („Mut zur Lücke“) und verzichtet teilweise auf stoffliche Vollständigkeit, denn stoffliche Vollständigkeit und schüleraktiver Unterricht schließen sich gegenseitig – bei den gegebenen Lehrplänen – nahezu aus. Dadurch wird erreicht, dass der Schüler die geforderten Lerninhalte stärker durchdringen und reflektieren kann und so zu vermehrten Erfolgserlebnissen geführt wird („ich kann die Aufgabe selbstständig lösen ... ich kann jetzt mehr“ ...). Für die Stoffauswahl gilt daher das *Prinzip des exemplarischen Wissens und der Wertvordringlichkeit (didaktische Reduktion)* in besonderer Weise.

In der Unterrichtseinheit „Der Gewinn und seine Verwendung“ ist es nicht erforderlich, diese Überlegungen für alle Unternehmensformen durchzuführen. Es ist besser, für die Personengesellschaften etwa das Beispiel der KG heranzuziehen (die Gewinnverwendung der OHG ist hierin im Grunde ja enthalten) und für die Kapitalgesellschaften als Beispiel die

AG durchzurechnen und vertiefend zu behandeln, als oberflächlich alle Unternehmensformen abzudecken.

(2) *Schüleraktivität erfordert als zweites, dass schüleraktive Vermittlungsinstrumentarien unter Berücksichtigung einer effizienten Klassenführung eingesetzt werden.*

Ziel ist es, den Schüler dahin zu führen, dass er den Arbeitsweg selbst findet, der zur Lösung des Problemfalles führt. Dies setzt voraus, dass die Stoffproblematik so angelegt wird, dass sie dem Schülerniveau entspricht, dass sie einen stringenten Lösungsweg beinhaltet, dass entsprechende Arbeitsmaterialien bereitgestellt werden, dass der Schüler die Fähigkeit besitzt, allein oder in der Gruppe eigenständig zu arbeiten usw. Eine solche Unterrichtsplanung stellt handlungsorientierten Unterricht in „Reinkultur“ dar. Es ist ein verhängnisvoller Fehler, den handlungsorientierten Unterricht als eine rein methodische Konzeption zu verstehen. *Handlungsorientierung* ist zuvorderst eine *didaktische Problemstellung*. Die methodische Umsetzung der entwickelten didaktischen Konzeption ist dann zweitrangig. Nur wenn konsequent immer wieder in dieser Weise gelehrt und gelernt wird, kann im Schüler ein System von Lösungsstrategien aufgebaut werden, die es ihm erlauben, gezielt nach Lösungen für das jeweilige Problem zu suchen, die Ergebnisse zu sichern und analysierend auszuwerten. Die aufgebaute Methodenkompetenz der Schüler führt dann in der Folgezeit zu Zeiteinsparungen, da nicht ständig Verfahrenswege neu eingeübt werden müssen.

Wegweisend für die Erforschung effizienter Klassenführung (*Classroom Management*) wurden die empirischen Befunde von Kounin. Um unerwünschtes Verhalten überhaupt nicht aufkommen zu lassen, empfahl Kounin¹ aufgrund sorgfältig analysierter Unterrichtsmitschnitte den Lehrkräften:

- *Allgegenwärtigkeit*: Lehrer sollten immer über alles im Bilde sein, was bei den Schülern den Eindruck erweckt, dass sie genau wissen, was überall und jederzeit in der Klasse vor sich geht; allgegenwärtige Lehrer haben „auch hinten Augen“.
- *Überschneidungen*: Lehrer können sich zwei Verhaltensproblemen gleichzeitig widmen, ohne die Übersicht und Kontrolle über die Situation insgesamt zu verlieren.
- *Arbeitsschwung*: Die Lehrkräfte springen nicht von einem Thema zum anderen, sondern sie schließen ab, bevor sie weiterschreiten. Der Arbeitsschwung der Klasse bleibt erhalten, ohne Verzögerungen im Unterrichtsfluss.
- *Störungsfreiheit*: Erfolgreiche Lehrer können für einen kontinuierlichen Ablauf der Unterrichtsaktivitäten sorgen, ohne sich ablenken zu lassen oder selbst Schüler abzulenken.
- *Gruppenaufmerksamkeit wecken*: Die Lehrkräfte können das Frage-Antwort-Verfahren über einen längeren Zeitraum so einsetzen, dass die Klasse interessiert und aufmerksam dabei ist. Dies lässt sich beispielsweise durch Spannungsmomente erreichen: Welche Frage wird als nächste gestellt, wer kommt als nächster dran?

Diese Techniken kompensieren die Mängel der Klassensituation (Unterrichten einer Gruppe), und zwar ausschließlich bezüglich der Komplexität eines Unterrichtens in Gruppen im Vergleich zum Einzelunterricht. Die Wirksamkeit dieser Techniken der Klassenführung lassen sich zufolge damit erklären, dass sie die Gruppen- bzw. Klassengröße psychologisch reduzieren, d. h., da der Schüler sich ein bisschen so fühlt wie im Einzelunterricht.

¹ Vgl. Kounin, J.S., Rost, D.: Techniken der Klassenführung, Bern 2006, S. 5 ff.

1.4.4 Wirkungen von Lehrererwartungen – „Pygmalion im Klassenzimmer“

Im Umgang mit Schülern baut der Lehrer ein Erwartungsgefüge auf, das sein *Interaktionsverhalten nachhaltig beeinflusst*. Solche Lehrererwartungen sind „Schlüsse, die Lehrer über die gegenwärtige und zukünftige Schulleistung und das allgemeine Klassenzimmerverhalten ihrer Schüler ziehen.“¹ Dabei ist es unerheblich, ob der Lehrer seine Informationen aus gewissenhafter Datenerhebung bezieht oder ob sie lediglich Annu- tungscharakter haben. Die Lehrererwartungen werden im Interaktionsgeschehen auf viel- fältige Weise kommuniziert und vom Schüler bewusst oder unbewusst registriert.

Rosenthal und Jacobson konnten nachweisen, dass diese Erwartungen im Sinne sich selbst erfüllender Vorhersagen wirken können. Die Autoren bezeichnen dieses Phänomen mit „Pygmalion im Klassenzimmer.“² Gemeint ist „eine Erwartung oder Vorhersage, die *ursprünglich* falsch ist und eine Reihe von Ereignissen in Gang setzt, die dazu führen, dass die ursprüngliche Erwartung oder Vorhersage wahr wird.“³ Der Mechanismus von Entstehung und Wirkung des Pygmalioneffekts lässt sich so beschreiben: Aufgrund von Schülerdaten wie Intelligenz, Schichtenzugehörigkeit, Alter, Aussehen, Kleidung, Sprach- verhalten, Schriftbild, ja sogar die Sitzposition im Klassenzimmer kann eine Rolle spielen, macht sich der Lehrer ein Bild vom Schüler. Dieses Bild wird auf den Schüler projiziert. Gleichzeitig beeinflusst es das Wahrnehmungsmuster des Lehrers. Er registriert vor allem jene Verhaltensweisen des Schülers, die in das Erwartungskonzept passen und interpretiert sie auf der Grundlage dieses Konzepts. Dementsprechend fallen die Rückkoppelun- gen in Form von Lob und Tadel, Bestätigung und Abweisung usw. aus.

Ein Beispiel mag diese Zusammenhänge verdeutlichen. Ein Lehrer schätzt die Leistungsfähig- keit eines Schülers aufgrund seiner objektiven und subjektiven Informationen relativ hoch ein. Der Schüler erhält gleichsam einen Vertrauensvorschuss. Dieser Vertrauensvorschuss bewirkt, dass der Schüler seinerseits seine Beziehung zum Lehrer positiv definiert.⁴ Dadurch erhöht sich seine Bereitschaft zur Mitarbeit und sein Interesse an dem, was der Lehrer an Unterrichtsinhal- ten anbietet. Der Lehrer fühlt sich seinerseits bestätigt und lässt diesen Schüler häufig zu Wort kommen. Sind seine Beiträge weniger qualifiziert, so lässt ihm der Lehrer Zeit zum Überlegen und hilft ihm nötigenfalls durch Impulse, die richtige Lösung zu finden. Gelingt dem Schüler dennoch keine akzeptable Lösung, wird dies vom Lehrer nicht als Unfähigkeit interpretiert. Er sucht vielmehr nach einer Erklärung, die den Schüler entlastet. Beispielsweise redet er sich ein, dass der Schüler an vorübergehenden Konzentrationsschwächen leidet oder aus irgendeinem anderen Grund an der Entfaltung seiner Möglichkeiten gehindert wird. Diese positive Einstellung des Lehrers bewirkt, dass sich der Schüler jederzeit angstfrei äußern kann.

Das *Selbstkonzept* des Schülers wird hierdurch in mindestens zweifacher Weise beein- flusst: Indirekt über die *Positionszuweisung* innerhalb der Lerngruppe und *direkt* über das Maß an *Bestätigung und Erfolgserlebnissen*, die ihm der Lehrer vermittelt.

Sind die Erwartungen des Lehrers positiv, so wird der Schüler im Bestreben, ihnen zu entsprechen, seine Möglichkeiten voll ausschöpfen. Er wird also zu erhöhter Anstrengung

1 Brophy, J.E., Good, T.L.: Lehrer-Schüler-Interaktion, S. 52.

2 Rosenthal, R., Jacobson, L.: Pygmalion in the classroom, New York 1968, deutsch: Pygmalion im Klassenzimmer, Weinheim, 2. Aufl. 1974

3 Brophy, J.E., Good, T.L.: Lehrer-Schüler-Interaktion, S. 58.

4 Zur Wirkung von Beziehungsdefinitionen vgl. Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D.: Menschliche Kommuni- kationen, Formen, Störungen, Paradoxien, 4. Aufl., Bern 1974, S. 83f.

gefordert. Sind die Erwartungen aber negativ, kann Resignation die Folge sein. In diesem Falle wird er in seinen Lernbemühungen behindert.

In der erwähnten Studie von Rosenthal und Jacobson wurden den Lehrern am Anfang des Schuljahres einige Schüler benannt mit dem Hinweis, aufgrund von Testbefunden sei von diesen Schülern im Laufe des Schuljahres eine beachtliche Leistungssteigerung zu erwarten; eine Information, die jedoch nicht den Tatsachen entsprach. Die Nachuntersuchung am Ende des Schuljahres ergab, dass die betreffenden Schüler nicht nur eine wesentliche Steigerung ihrer Schulleistungen erzielten, sondern auch höhere Intelligenzwerte erreichten. Als einzige Erklärung für diese Veränderungen wurden die positiven Lehrererwartungen gewertet. Nicht untersucht wurde, auf welche Weise sich diese Erwartungen im Lernprozess selbst auswirkten. Allerdings konnten Folgeuntersuchungen die Ergebnisse von Rosenthal und Jacobson nicht mit der gleichen Signifikanz bestätigen. Möglicherweise, weil die Lehrer nach der Veröffentlichung der Studie den Vorinformationen mit Misstrauen begegneten und der Aufbau von Erwartungshaltungen an die Überzeugung von der Richtigkeit der Ausgangsdaten gebunden ist. Andererseits berichten Brophy und Good, dass die Eingruppierung von Schülern in Kursen nach Leistungen ähnliche Effekte wie die oben beschriebenen hervorruft: Schüler, die höher eingestuft wurden, verbesserten sich, während sich die niedriger bewerteten Schüler verschlechterten.¹

Die referierten Sachverhalte legen den Schluss nahe, dass die Leistungen der Schüler mit der Höhe der Lehrererwartungen zwangsläufig ansteigen. Das mag zutreffen, solange die Erwartungen nicht überhöht sind; denn unrealistisch hohe Erwartungen können die Schüler überfordern. Wenn sie trotz aller Anstrengungen den Erwartungen des Lehrers nicht entsprechen, treten ähnliche Wirkungen auf wie bei zu niedrigen Einschätzungen ihrer Möglichkeiten. Das bedeutet, dass zwar hohe, dennoch aber realistische Erwartungen die günstigen Effekte hervorrufen dürften.

Mit der Forderung nach realistischen Einstellungen zu den Schülern ist wiederum ein Appell an den Lehrer verbunden, die schülerbezogenen Rahmenbedingungen möglichst genau zu ermitteln und seine Erwartungshaltungen flexibel zu korrigieren. Er muss berücksichtigen, „dass kein Komplex von Verhaltensweisen universell wirksam ist und dass sich der Lehrer nicht auf Rezepte stützen kann, die sein Verhalten vorschreiben, sondern dass er selbst feststellen muss, wie angemessen sein Verhalten ist, d. h. welchen Einfluss es auf die Leistungen der Schüler hat.“²

2 Hypothesen über erfolgreiches Lehrerverhalten

Wenn abschließend die Frage gestellt wird, welche Kenntnisse und Fähigkeiten den erfolgreichen Lehrer auszeichnen, dann ist zu berücksichtigen, dass gesicherte Befunde, die im Sinne von Verhaltensanweisungen in die Praxis umgesetzt werden könnten, nicht vorliegen. Abgesehen von vielen gut gemeinten Tipps und Ratschlägen. Immerhin scheinen die nachstehenden Einzelaspekte, sinnvoll kombiniert, den Unterrichtserfolg günstig zu beeinflussen:

1 Vgl. Brophy, J.E., Good, T.L.: Lehrer-Schüler-Interaktion, S. 115.

2 Brophy, J.E., Good, T.L., ebenda, S. 351.

1. Sorgfältige Abstimmung der Anforderungen auf die individuelle Situation der einzelnen Schüler.
2. Vermeidung entbehrlicher Lenkungsmaßnahmen und Schaffung eines spannungsfreien Lernklimas auf der Basis wechselseitiger Akzeptierung.
Dazu gehört, dass der Lehrer:
 - seinen Schülern höflich begegnet,
 - auf ihre Gedanken und Gefühle eingeht,
 - weniger als 50 % der Unterrichtszeit selbst spricht und dafür seine Schüler häufiger zu Wort kommen lässt, indem er die direkte Bezugnahme auf Beiträge von Mitschülern einfordert, indirekte Denkanstöße bevorzugt und zu Fragen und Anregungen ermuntert,
 - mehr lobt als tadelt,
 - Befehle und Anweisungen auf das Nötigste beschränkt,
 - die Unterrichtsziele und Maßnahmen, soweit möglich, transparent mit den Schülern festlegt,
 - Hektik vermeidet.
3. Flexibilität und Variabilität in der Interaktion und in der Unterrichtsgestaltung. Das bedeutet im Einzelnen:
 - Unabhängigkeit von vorgefertigten Lösungsschemata bzw. deren situationsangemessene Modifikation,
 - Verfügungsmöglichkeit über eine breite Palette von Verhaltensmustern,
 - die Fähigkeit, wechselnde Lehrerfunktionen wahrzunehmen und das Unterrichtsarrangement abwechslungsreich zu gestalten,
 - Rollendistanz, Originalität und Empathie.
4. Persönliche Glaubwürdigkeit, Bemühen um gerechte Behandlung und objektive Beurteilung der Schüler.
5. Ein hoher fachlicher und pädagogisch-didaktischer Informationsstand, verbunden mit dem Aufbau eines realistischen Erwartungsgefüges.

II. Inhalte (Unterrichtsstoffe)

1 Bezugs-(Berufs-)wissenschaften und Lehrplanentwicklung

Grundsätzlich könnte man sich für die in diesem Buch anzustellenden Überlegungen auf den Standpunkt stellen, für den Unterricht an den kaufmännischen Schulen ist der staatlich festgesetzte Lehrplan verbindlich vorgeschrieben, folglich beginnt die Ziel- und Inhaltsanalyse mit dem Problem der Stoffstruktur der vorgegebenen Inhalte. Um wirtschafts-didaktisch nicht zu kurz zu greifen, wird hier nicht so verfahren, vielmehr wird nochmals kurz die Kernproblematik Bezugs-(Berufs-)wissenschaft Wirtschaftslehre und Lehrplanentwicklung skizziert.

Es wird ein enger Verflechtungsgrad zwischen dem Schulfach und der(n) entsprechenden Fachwissenschaft(en) angenommen, was Inhalte und Ziele betrifft. Hauptfolge dieser Entwicklung ist, dass sich mit zunehmenden Inhalten der Fachwissenschaften auch die Lehrpläne der entsprechenden Fächer ausweiten. Hinzu kommt, dass das verlangte Schulfachwissen häufig eindimensional ausgelegt wird, was Strukturverbindungen zu anderen fachwissenschaftlichen Stoffgebieten dann nicht zulässt.