

## Zum Problem der Lehrstrategien

Hartmut Giest

Ursache vieler Probleme im Unterricht ist die Komplexität der Wechselwirkung zwischen Lernen und Lehren. Auf der Basis von Arbeiten zur Tätigkeitstheorie werden methodologische und methodische Überlegungen zur Erforschung von Lehrstrategien angestellt. Von besonderer Bedeutung erweist sich hierbei die konkrete Beachtung der Interaktion zwischen Lern- und Lehrtätigkeit im Unterricht.

Um die Komplexität dieses Forschungsgegenstands bewältigen zu können, wird eine interdisziplinäre Forschung auf verschiedenen Ebenen des Unterrichtsgeschehens vorgeschlagen. Es werden einige Definitions- und Klassifikationsansätze von Lehrstrategien diskutiert. Schlußfolgerungen für ein Design einer empirischen Untersuchung können einen möglichen Weg zur Erforschung des Lern- Lehrgeschehens im Unterricht weisen

### On the Problem of Teaching Strategies

More than one problem of classroom-practice finds its cause in the complexity of learning-teaching-interaction. On the basis of investigations on activity theory methodological and methodical reflections about investigations on teaching strategies are presented. A special point is to recognize the interaction between learners' and teachers' activity. In order to master the complexity it is proposed to investigate the object interdisciplinarily and on different levels of instruction in the classroom. Approaches towards definition and classification of teaching strategies are discussed. Conclusions for an investigational design may show a way for empirical research on teaching strategies.

#### 1. Zur Problemstellung

Wenn Tenorth (1991) unter bezug auf Weinert (1989) konstatiert, daß eigentlich alle wichtigen Fragen, die sich in der Lehrerbildung seit Jahrhunderten stellen, offen sind, dann ist vor allem auch der Zusammenhang zwischen Lernen und Lehren, zwischen Lern- und Lehrtätigkeit angesprochen. Das Problem ist facettenreich und komplex. Die forschungsmethodischen Zugänge erscheinen allerdings nur auf den ersten Blick vielfältig. Denn es gelingt kaum, die Komplexität des Unterrichts - eben die Wechselwirkung zwischen Lerner und Lehrer forschungsmethodisch in den Griff zu bekommen. So konstatiert Loser (1979), daß Unterricht als Ausdruck des Nichtbeherrschens seiner Komplexität in der Forschung größtenteils als black-box behandelt wird. Wie sich die Wechselwirkungen zwischen den Subjekten des Unterrichtsprozesses, zwischen Lernenden und Lehrenden, vollziehen, bleibt außerhalb des forschungsmethodischen Zugriffs. In der Praxis ist es kaum und in der Theorie noch weniger gelungen, die Einheit von Lernen und Lehren, von Lerntätigkeit und Lehrtätigkeit konkret herzustellen.

Holzkamp (1990) konstatiert für die alten Bundesländer, was in mindestens gleichem Maße für den Unterricht in der ehemaligen DDR gilt: Es findet Unterricht als Ereignis statt, in welchem Schüler Strategien des "Überlebens im Unterricht" entwickeln. Das Fragen wird ihnen weitgehend ausgetrieben und wenn vom Lehrer gefragt wird, dann dominieren Verständnisfragen. Problemfragen fehlen in der Regel (vgl. auch Fuhrmann & Schulz 1987; Anderson, Ryan & Shapiro 1987, Terhard 1989, Gallimore & Tharp 1990 u.a.). Diese Aussagen gelten vor allem für den "traditionellen" Unterricht, der von uns mit dem Terminus der "Übermittlungsstrategie" bezeichnet wird (vgl. Lompscher 1991a): Es agiert der Lehrer, der Schüler reagiert - bestenfalls.

Betrachtet man die Praxis des entdeckenden Lernens, so treten hier z.T. die entgegengesetzten Probleme auf. Der Schüler wird in Lernsituationen hineingezogen, der Lehrer bleibt außen

vor - vgl. Holzkamp (a.a.O.). Fichtner (1989, S. 304) beschreibt die Situation so: "Lebendigkeit und Fülle der Aktivitäten täuschen darüber hinweg, daß sie Ausdruck einer defizitären Situation, einer ausgesprochenen Hilflosigkeit der Schüler sind. Diese verfügen meist über keinerlei Möglichkeiten, geschweige denn Mittel einer Bearbeitung als "Entwicklung" des Inhalts. Unterricht als Kommunikation, als wechselseitiger Zusammenhang von Deutung, Interpretation und Einfühlung ist nichts anderes als Unterhaltung".

Sowohl im ersten als auch im zweiten Fall fehlt praktisch aber z.T. auch schon konzeptionell die konkrete Realisierung der Einheit von Lerntätigkeit und Lehrtätigkeit, die Verwirklichung gemeinsamer Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden.

Offensichtlich finden sich diese Probleme auch in der Forschung. Als Ausdruck dieser Tatsache werden eigentlich nur zwei Forschungsansätze präferiert:

a) das Suchen nach Wegen zum Gewinnen eines Modells für effektiven Unterricht<sup>1</sup> durch das Studium der Arbeit erfolgreicher Lehrer und

b) der Versuch Lehrer zu befähigen, Anforderungen eines bestimmten Lehrmodells mehr oder weniger erfolgreich zu bewältigen (vgl. Weinert 1989).

Auch hier wird in beiden Fällen die konkrete Wechselwirkung zwischen Lernen und Lehren, Lerntätigkeit und Lehrtätigkeit aus der Untersuchung ausgeblendet. Hinzu kommt gerade bei der Variante b) ein weiteres Problem. Unbestritten dürfte der Zusammenhang zwischen Theorien und Strategien des Lehrens sowie den Lehrplänen, die auf dieser Grundlage erstellt werden, sein. Peterßen (1991) zweifelt jedoch nicht ganz zu unrecht daran, daß jene auf reale Lehrpläne durchschlagen und noch mehr, daß sie irgend einen Einfluß auf das konkrete Lehrerhandeln im Unterricht besitzen. Hierin spiegelt sich auch die Frage nach der Subjektposition des Lehrers wider. Je weniger ein Lehrplan konkret vorgibt, je mehr in ihm argumentiert wird (offenes Curriculum), um so größer ist auch die Anforderung an den Lehrer, wesentliche Dimensionen seiner Tätigkeit (Zielbildung, Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung des Unterrichts) erfolgreich zu bewältigen (vgl. ebenda). Empirische Belege finden sich u.a. bei Bennett (1979), vgl. auch Klewitz & Mitzkat (1977); Peterßen (1991).

Unsere bisherige Forschungsarbeit - vgl. etwa Lompscher (1989, 1990, 1991a, 1991b, 1992), Giest (1991), Komarowa (1991) war hauptsächlich dem Ziel verpflichtet, eine auf der kulturhistorischen Schule basierende, den Schüler als Subjekt (seiner Lerntätigkeit) zur Geltung bringende Lehrstrategie<sup>2</sup> als Alternative zum "traditionellen" Unterricht (Übermittlungsstrategie) zu entwickeln und empirisch zu evaluieren. Das Paradigma der Untersuchung bestand darin, dem Lehrer auf allgemeiner Ebene Merkmale des Unterrichts, im Sinne unabhängiger Variablen der Untersuchung, vorzugeben, sie gemeinsam mit ihm im Unterricht zu konkretisieren und die Wirkungen auf die Entwicklung der Lerntätigkeit der Schüler und ihrer Resultate zu prüfen. Solche unabhängigen Variablen bestanden vor allem in

a) der Strukturierung und Anordnung der Inhalte (Kenntnisaspekt)

---

<sup>1</sup>) Gemeint ist ein Unterricht, in dem Lehraufwand beim Lehrenden und Lerneffekt beim Lernenden in einem einigermaßen vertretbaren Verhältnis stehen. Lerneffekte werden in verschiedenen Untersuchungen oft z.T. sehr eng interpretiert bzw. empirisch evaluiert. Ich verstehe hier Lerneffekt im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung in und durch die Lerntätigkeit.

<sup>2</sup>) Zur Diskussion des Begriffs der Lehrstrategie siehe weiter unten.

- b) der Ausgliederung gegenstandsadäquater Lernhandlungen (Handlungsaspekt)
- c) der systematischen Ausbildung der Lerntätigkeit (Ausbildungsaspekt) - vgl. Giest (a.a.O.).

Die abhängigen Variablen der Untersuchungen waren dann Besonderheiten der Bewältigung von Leistungsanforderungen durch die Schüler bzw. allgemeine Merkmale der Lerntätigkeit der Schüler, die in Aspektuntersuchungen (kognitive und motivationale Aspekte der Lerntätigkeit betreffend) weiter differenziert wurden (vgl. Jülisch 1986, 1989; Scheibe 1988, 1989, Wagner 1986, 1989; Hinz 1984, 1989). Ersichtlich ist aus dem dargestellten Paradigma, daß auch hier die konkrete Lehrtätigkeit aus dem Untersuchungsdesign weitgehend ausgeblendet wurde. Das betrifft sowohl die Differenzierung von konkreten situationsbezogenen Merkmalen der als alternativ angenommenen Vorgehensweise (Strategie) im Unterricht, als auch die Analyse der intra- und interindividuellen Variabilität der Lehrtätigkeit. Beispielsweise zeigte sich in einer Untersuchung, daß ein Forschungslehrer im "traditionellen" Unterrichten mit Blick auf die zu untersuchende Fragestellung bessere Ergebnisse erzielte als ein zweiter nach der dazu alternativ entwickelten Vorgehensweise (vgl. Le Khanh & Duong Nhu Xuyen 1978). Interindividuelle Unterschiede in der Lehrtätigkeit schlagen oftmals stärker zu Buche als unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen und daraus abgeleitete Strategien des Unterrichts. Vor allem im Rahmen der Unterrichtsmittel- und Schulbuchforschung wird daher mitunter ein Forschungsdesign bevorzugt, das von der Subjektrolle des Lehrenden abstrahiert. Dem Lehrer wird ein streng vorgegebenes Unterrichtszenarium präsentiert, nach dem er Unterricht zu halten hat - vgl. z.B. Hofer (1986), Rauch (1991).<sup>3</sup> Damit wird dann jedoch auch vom Unterricht an sich abstrahiert. Aussagen, die aus solchen Untersuchungen gewonnen werden können, beziehen sich bestenfalls auf Wirkungen des Szenariums, nicht aber auf mögliche Prognosen über die tatsächliche Wirkung der zu prüfenden Unterrichtsmittel im Unterricht, weil eigentlicher Unterricht in der Untersuchung nicht stattfindet.

Insgesamt, so sollte deutlich geworden sein, kann eine an den Erfordernissen modernen Unterrichts orientierte Unterrichtsforschung nichts anderes tun, als die gemeinsame Tätigkeit von Lernenden und Lehrenden zu untersuchen. Nur bei einem solchen Vorgehen lassen sich falsche Alternativen vermeiden. Diese hatte Benner (1989) wohl im Auge, als er mit Blick auf die aktuelle Unterrichtsdiskussion vor einem Rückfall in die Naivitäten einer Reformpädagogik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts warnte und befürchtete, daß damit der Boden für das Aufleben von Auffassungen der "wissenschaftlichen Planbarkeit des Unterrichts" bereitet wird - (vgl. hierzu auch Aebli 1989, Leeb 1990).

Unsere Arbeit ist darauf orientiert, eine solche falsche Alternative zu vermeiden. Als wichtige Ausgangsprämisse sehen wir dabei die Grundposition an, daß Unterricht eine spezifische Form der gemeinsamen Tätigkeit von Lernenden und Lehrenden ist - vgl. hierzu auch Naumann et. al. 1983, Klingberg 1990; Aebli 1987, 1989; Peterßen & Priesemann 1988;

---

<sup>3</sup>) Das Scheitern der Auffassung von der Entwickelbarkeit eines "teacherproof curriculums", einer "Fernsteuerung" des Lehrers und der Schüler durch die Lehrplanmacher, ist ein weiteres Beispiel für die Abstraktion von der Subjektposition der Akteure des Unterrichts und damit für einen Irrweg der Pädagogik. Das gilt auch insbesondere für die DDR-Didaktik und Fachdidaktik, vor allem aber für die Fachberater, die ministeriell gesteuert einem weit verbreiteten Lehrplanfetischismus aktiv Vorschub geleistet haben.

Meyer 1988).

Im Mittelpunkt unserer Untersuchungen stehen deshalb die Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Lehren im Unterricht. Das System dieser Wechselbeziehungen ist jedoch zu komplex, um es im Rahmen einer empirischen Untersuchung erfassen zu können. Wir hielten es deshalb für notwendig, eine Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands auf das Problem der Wechselbeziehungen zwischen Lern- und Lehrstrategien vorzunehmen.

Nachdem Lompscher (1992b) zum Problem der Lernstrategien Stellung genommen hat, soll im weiteren das wissenschaftliche Objekt der Lehrstrategien in den Mittelpunkt der Erörterung rücken. Einem weiteren Beitrag wird es vorbehalten sein, sich den Wechselbeziehungen konkret zuzuwenden.

## 2. Zum Begriff der Lehrstrategien

Strategien sind als Untersuchungsgegenstand von Interesse, weil sie auf Prozessen stringenter Informationsverarbeitung beruhen. Sie sind dadurch gekennzeichnet, daß auf der Grundlage bewußten oder bewußt gewesenen Handelns (vgl. auch Leontjew 1979) versucht wird, ein Ziel zu erreichen. "To be a strategy, the means must be employed deliberately, with some awareness, in order to produce or influence the goal" (Wellmann, 1988, S. 5). Durch eine solche begriffliche Festlegung ist zunächst eine Abgrenzung gegenüber größtenteils unbewußten, wenig kontrollierten und kontrollierbaren Verhaltensakten unterhalb der Tätigkeits- und Handlungsebene gegeben. Strategien können demnach Routinen, die aus erfolgreichen Handlungen entstanden sind sowie Prozeduren bedachter, überdachter Zielerreichung - bei uns auf Tätigkeits- und Handlungsebene - sein. Die Spezifizierung für die Tätigkeits- und Handlungsebene ist bedeutsam, stellt sie doch ein Charakteristikum für menschliche Aktivität dar (vgl. hierzu etwa Kossakowski & Lompscher, 1988). Für die Gestaltung von Bildungsprozessen ist darüber hinaus von Interesse, daß es dem Menschen allein auf diese Ebene der Aktivität möglich wird, Subjekt seiner eigenen Entwicklung (Selbstentwicklung) zu sein.

Lompscher (1992) verweist allerdings darauf, daß der Strategiebegriff in der Literatur eine in vielen Farben schillernde Verwendung erfährt. Als Strategie werden Prozeß, Methode, Technik, Taktik, Fertigkeit, Plan, Verknüpfung kognitiver Operationen u.a. bezeichnet. Den unterschiedlichen begrifflichen Verwendungen ist gemeinsam, daß sie sich auf menschliches Handeln beziehen, welches in bestimmter Weise ein Ziel zu erreichen sucht. Damit wird deutlich, daß der Strategiebegriff mit Blick auf den uns interessierenden Untersuchungsgegenstand konkretisiert werden muß und daß zu klären sein wird, in welchem Bezug dieser Begriff dann zum Begriff der Methode, der ja für das Lehren und den Unterricht von zentraler Bedeutung ist, steht. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der zugrundezulegenden Basiswissenschaft, im Rahmen derer Lernstrategien als wissenschaftliches Objekt (und damit als Teil einer Theorie) zu identifizieren sind.<sup>4</sup>

Einsiedler (1976) versteht unter dem Begriff Lehrstrategie eine Teilmenge des Gesamtkomplexes Unterrichtsmethode, wobei er Unterrichtsmethode als globalste Bezeichnung für Wege, Mittel, Verfahren, um unterschiedliche Ziele zu erreichen und Inhalte

---

<sup>4</sup>) Die Diskussion der damit zusammenhängenden Fragestellungen kann nur exemplarisch an Literaturbeispielen erfolgen. Eine tiefgehende und umfassende Literaturanalyse ist mir an dieser Stelle nicht möglich und stellt, denkt man an den Umfang der Schriften und auch an jenen unterschiedlicher Schulen und zugrundeliegender Theorien, eine eigenständige Forschungsaufgabe dar.

zu vermitteln und zu erwerben, kennzeichnet. Der Begriff Unterrichtsmethode schließt hier, wenn auch nur implizite das Lernen der Schüler ein.

Lompscher (1991d) bestimmt als Lehrstrategie "allgemeine Entscheidungsregeln oder Vorgehensweisen bei der Auswahl und beim Einsatz von Lehrmethoden und -mitteln, die explizite oder implizite auf bestimmten Konzepten über Lernen und Lerner beruhen." Der Begriff der Lehrmethoden und Lehrmittel bleibt hier unbestimmt. Als Verweis auf zugrundegelegte Basiswissenschaften findet sich der Bezug zu Konzepten des Lernens und der Lerner. Damit wird als Basiswissenschaft die Psychologie präferiert. Zu fragen bleibt, ob und in welcher Weise Lehrmethoden zusammenhängen mit Konzepten von Bildung bzw. vom Kind, mit didaktischen Grundkonzeptionen und fachdidaktischen Konzepten des Unterrichts - also mit Momenten, die nicht nur im Lernen und im Lerner liegen. An anderer Stelle - vgl. Lompscher (1989) - findet man den Begriff der Lehrstrategie gekennzeichnet als "eine Art und Weise der Führung der Lerntätigkeit, die auf einer verallgemeinerten Grundlage und auf Entscheidungsregeln beruht, nach denen Mittel, Bedingungen und Methoden für die Organisation und Ausbildung der Lerntätigkeit in bestimmten Fachgebieten bzw. Objektbereichen bevorzugt ausgewählt und genutzt werden". Und schließlich findet man Lehrstrategie bezeichnet als "die Art und Weise der pädagogischen Gestaltung und Führung von Aneignungsprozessen im Hinblick auf die Realisierung von Lehrzielen" (1991, S. 221). Insofern hier der Aneignungsbegriff von zentraler Bedeutung ist, kann man dies als Indiz für die Präferenzierung der Basiswissenschaft Psychologie werten. Wird diese der Untersuchung zugrundegelegt, so sind die Untersuchungsmethoden auch maßgeblich durch die Psychologie beeinflusst. Untersuchungsergebnisse lassen sich nur unter diesem Gesichtspunkt interpretieren: Es sind psychologisch begründete Angebote an Methodik, Didaktik und wenn man will, an Pädagogik (vgl. Lompscher 1989). Didaktische und fachdidaktische Relevanz gewinnen sie nicht aus dieser Untersuchungsebene heraus, sondern es bedarf hierzu eigenständiger pädagogischer, didaktischer und fachdidaktischer Forschung.

Will man einer Verselbständigung der Fragestellungen und damit einhergehendem Reduktionismus entgegen, so wird interdisziplinäre Forschung in der Einheit von Didaktik, Fachdidaktik und Psychologie erforderlich. Aus dem Fehlen einer solchen interdisziplinären Forschung resultierten entscheidende Grenzen unserer Untersuchungen zur Lehrstrategie (A - > K) - vgl. Giest (1991) und weiter unten.

In White & Tisher (1986) werden mit Blick auf die Metaanalyse verschiedenster Untersuchungen zum Lehren im Unterricht unter Lehrstrategie alle Handlungsaktivitäten verstanden, die der Lehrer während des Lehrens unternimmt. Lehrstrategie beinhaltet hier in gewisser Weise auch fachdidaktische Entscheidungsregeln - das Fachwissen und wie es zu lehren ist: die Lehrcharakteristik - und die Lehrleistung bzw. die Lehrerhandlungen während des Lehrens selbst (was, wann, wie wird etwas gezeigt: die Strategiekomponente). Nicht deutlich wird, wie und ob die Lehrstrategie durch das Wechselverhältnis zwischen Lehrer- und Lernerstrategie zu kennzeichnen ist. Insgesamt verbleiben die Analysen jedoch auch auf der Ebene psychologischer Forschung - die Basiswissenschaft ist die Psychologie.

Klingberg (1990) unterscheidet Strategien der Lernenden und Strategien der Lehrenden. Hier werden ohne weitere differenzierte Definitionen unter Strategien Entscheidungen verstanden, die nach dem Grad ihrer Spontanität unterschieden werden können. Mit Blick auf den Lehrer werden Kompetenzbereiche gekennzeichnet - u.a. die pädagogische und didaktische Kompetenz, welche ersterer unterzuordnen ist. Die pädagogische Kompetenz bezieht sich hier auf die Aspekte der Projektierung, Planung, Durchführung, Analyse und Organisation des Unterrichts. Didaktische Kompetenz beruht auf einem Konzept übergreifender didaktischer und anderer Positionen, langfristiger Projektierung, Antizipation und Realisierung von Zielen und Prozessen der Bildung, Abarbeitung von Plänen und der Prozeßgestaltung. Der konkrete Zusammenhang zwischen Strategien des Entscheidens und dem Begriff Lehrstrategie oder auch Lehrmethode bleibt unbestimmt.

Insgesamt wird deutlich, daß je nach Perspektive der Autoren unterschiedliche Basiswissenschaften zugrundegelegt werden. Während Einsiedler und zumindest im Hinblick auf den Kompetenzbegriff Klingberg offenbar die Didaktik ihren Ausführungen und Begriffsbestimmungen als Basiswissenschaft zugrundelegen, wird bei Lompscher und White & Tisher die Psychologie als Basiswissenschaft präferiert.<sup>5)</sup> Geht man von der Didaktik aus, so sind übergeordnete Begriffe - Bildung, Unterricht, Unterrichtsmethode - vgl. auch Klingberg (1986, 1990). Betrachtet man das Problem aus psychologischer Sicht, so ist evt. der Aneignungsbegriff von zentraler Bedeutung.

Ein weiterer Bezugspunkt ergibt sich durch die Einordnung in das Spannungsverhältnis zwischen Natur und Kultur. Faßt man Unterricht als ein Vermittlungsglied zwischen Natur und Kultur (im Rahmen des Unterrichts eignen sich die Lernenden in einem pädagogisch gestalteten Aneignungsprozeß menschliche Kultur an, die nach bestimmten Gesichtspunkten - gesellschaftlich determiniert - ausgewählt wurde), so nähern sich Didaktik und Psychologie hier jeweils von der entgegengesetzten Seite dem Untersuchungsgegenstand Unterricht. Während die Psychologie evt. im Sinne einer naturwissenschaftlich orientierten Disziplin von der Natur des Menschen ausgeht, kommt die Didaktik - als Geisteswissenschaft - eher von der Seite der Kultur her.<sup>6)</sup> Eines der Kernprobleme des Unterrichts besteht aber gerade darin, die Einheit von Natur und Kultur, von Lernen und Lehren, von Aneignung und Vermittlung, Selbsttätigkeit und pädagogischer Führung, Kindorientiertheit und Sach- oder Wissenschaftsorientiertheit usw. herzustellen. Dieses Anliegen war es wohl auch, was Pestalozzi (zitiert in Glöckel 1990, S.101) für die didaktische Methode fordern ließ, sie "soll den 'ewigen Gesetzen der Natur' folgen, dürfe sich aber keinesfalls auf die Natur verlassen, sondern müsse in der rechten Abfolge von "Elementen" ausgehen und planmäßig weiter bauen". Aus methodologischer Sicht wäre deshalb zu fordern, an Bildungs- und Unterrichtsforschung interdisziplinär heranzugehen (vgl. auch Hoffmann 1991). Weder Didaktik noch Psychologie allein sind hinreichend, um der Komplexität des Unterrichts als Forschungsgegenstand einigermaßen Rechnung tragen zu können. Diesen Sachverhalt hatte Aebli wohl im Auge, als er die Forderung nach einer psychologisch begründeten Didaktik erhob und selbst praktizierte (vgl. Aebli 1989). Wenn ich seine Auffassung richtig interpretiere, so geht es ihm darum, zu zeigen, daß der Unterricht nur in der Einheit von Fachwissenschaft und Psychologie zu begründen ist. Fachdidaktik ist daher fachwissenschaftlich und psychologisch zu fundieren und stellt in gewisser Weise die Schnittstelle zwischen beiden Bereichen dar.

Die oben diskutierten Begriffsbestimmungen haben alle ihre Berechtigung, sobald man akzeptiert, daß unterschiedliche Basiswissenschaften zugrundegelegt wurden. Damit hat man allerdings noch keinen Ansatzpunkt für eine interdisziplinäre Forschung. Diese ist jedoch eine unabdingbare Voraussetzung dafür, die Komplexität der Wechselwirkungen von Lehren und

---

<sup>5)</sup> Es liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor, die sich dem Problem des Zusammenhangs zwischen Lehren und Lerneffekten widmen (vgl. u.a. Weinert 1989, Weinert, Schrader, Helmke (1990), Weinert, Schrader, Helmke 1989). Allen gemeinsam ist auch hier das Präferieren der Psychologie als Basiswissenschaft für die Bestimmung der Konstrukte und des empirischen Forschungsdesigns.

<sup>6)</sup> Hier ist wohl auch die Ursache dafür zu finden, daß lange Zeit in der alleinigen Verantwortung der Fachwissenschaft bestimmt wurde, was im Unterricht zu lehren sei.

Lernen im Unterricht wenigstens näherungsweise erfassen zu können (vgl. auch Sembill 1992). Ihr weitgehendes Fehlen ist eine Ursache für die o. g. Probleme in Unterrichtspraxis, Lehre und Forschung.<sup>7)</sup>

Wie kann nun aber Interdisziplinarität erreicht werden? Zunächst ist wohl nach einem Weg zu suchen, der es erlaubt, Komplexität des Untersuchungsgegenstands sinnvoll zu reduzieren. Dies kann dadurch geschehen, daß Ebenen der Analyse ausgezeichnet werden. Um Interdisziplinarität wahren zu können, werden diese Ebenen zunächst aus wissenschaftstheoretischer Sicht bestimmt. Eine mögliche Ebenenbetrachtung könnte einbeziehen:

- die Methodologieebene
- die Methodikebene
- die Methodenebene.

Akzeptiert man diese Ebenen, so könnte man nach Sprung, Sprung (1984) folgendermaßen formulieren:

Die Methodologie ist die Theorie der einzelwissenschaftlichen Methodiken, Methodik umfaßt die Prinzipien und Techniken von Methodenklassen (System von Methoden), Methoden sind schließlich spezielle Realisierungsformen einzelner Methodiken (Systeme von Regeln, die Klassen möglicher Handlungs- bzw. Operationssysteme bestimmen, welche von mehr oder weniger fest umrissenen Ausgangsbedingungen zu bestimmten Zielen führen (vgl auch Klaus, Buhr 1985). Geht man, wie beschrieben vor, so ergibt sich als vierte Ebene der Analyse

- die Strategieebene als Ebene besonderer Handlungs- bzw. Operationssysteme und damit, im Sinne Einsiedlers, Teilmenge der Methoden.

Um das angesprochene Problem der interdisziplinären Erforschung der Lehrstrategien im Unterricht einer Lösung zuzuführen, ist es erforderlich, die oben gekennzeichneten Ebenen auf den Untersuchungsgegenstand anzuwenden. Mögliche Denkrichtungen liefern Untersuchungen zum Lehrerhandeln im Unterricht. Petersen & Priesemann (1988) beschreiben vier Ebenen, auf denen die Formulierung von Regeln für die Planung, Durchführung, Nachbereitung des Unterrichts erfolgen kann:

1. die Ebene der allgemeinen pädagogischen Normen,
2. die Ebene sozio-ökonomischer Regeln (im Sinne von Vorausbedingungen für Unterricht)
3. die Ebene der Handlungsregeln des Lehrerstandes (Regeln, nach denen Unterricht veranstaltet werden kann, ohne daß er in's Stocken gerät),
4. die Ebene der Regeln zum Fachunterricht.

White & Tisher (1986) beschreiben als Variablen des Lehrens, die in empirischen Untersuchungen zum Unterricht anzutreffen sind:

\* Strategien, die vor dem Unterricht liegen (z.B. advance organizer; Verhaltensziele bzw. Lehrziele),

\* die Interaktion und Kontrolle im Unterricht -classroom, imposed structure- (z.B. Besonderheiten der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Führungsverhalten des Lehrers ),

---

<sup>7)</sup> In verschiedenen Ländern werden in den letzten Jahren interdisziplinär angelegte Zentren oder Institute der Lern- Lehr-Forschung konstituiert, die um die Überwindung dieses Defizits bemüht sind. Hier sollte sich das 1990 gegründete Institut für Lern- und Lehrforschung in Berlin einordnen. Durch die "Abwicklung" der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften konnte es jedoch seine Arbeit nicht fortsetzen - vgl. Vorwort in LLF-Berichte Nr. 1, Vorwort in Empirische Pädagogik 1/1991, vgl. hierzu auch Lompscher (1991c): Ein Institut und seine Perspektiven. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 27, S. 169 -171. Hamburg: Argument Verlag.

- \* Fragen und Fragefähigkeit (Fragen im Text, Wartezeit bis eine Antwort erfolgt),
- \* Textdesign,
- \* Laborarbeit und experimentelle Kultur.<sup>8)</sup>

Beide Untersuchungen weisen unterschiedliche Basiswissenschaften auf - Petersen & Priesemann präferieren die Didaktik, wobei das Problem des Lerners weitgehend ausgeblendet wird, White & Tisher die Psychologie, wobei didaktische Fragestellungen kaum explizite bearbeitet werden - gemeinsam ist ihnen jedoch, daß verschiedene Ebenen der Untersuchung oder Regelformulierung ausgezeichnet werden.

Ich schlage vor, mit dem Ziel der Erforschung des Lern- Lehrgeschehens im Unterricht Komponenten der Lehrtätigkeit auf folgenden Ebenen zu untersuchen:

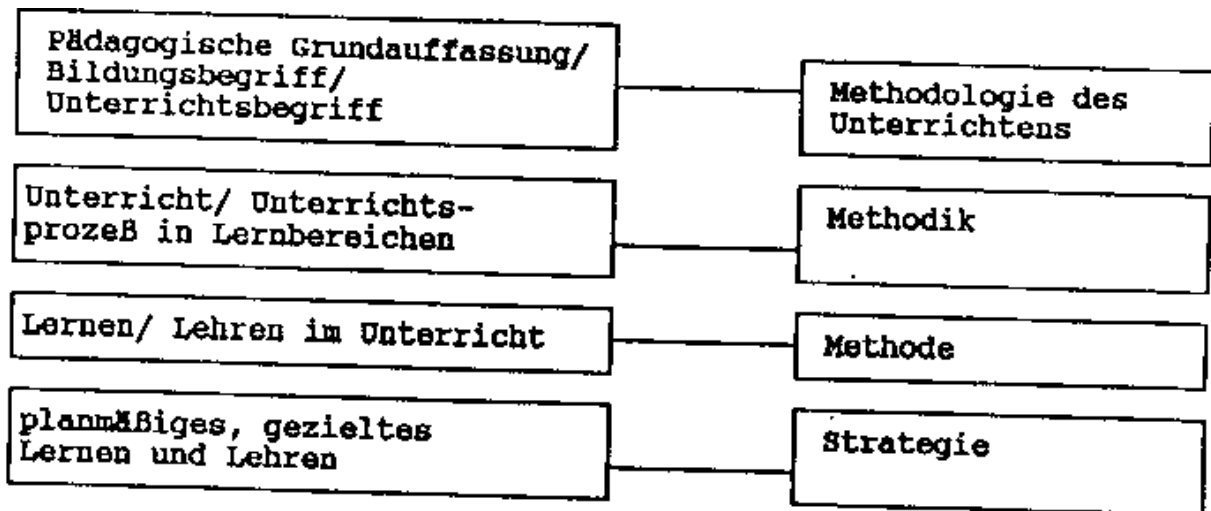
1. der Ebene der pädagogischen Grundauffassung und des Bildungsbegriffs, die eine gewisse Methodologie des Unterrichtens intendiert (besonderer Stellenwert der Stufe, Bild vom Kind und von seinem Stellenwert in Gesellschaft, Schule und Unterricht, Rolle des Lehrers u.a. - allgemeinpädagogische Ebene),
2. der Ebene des Unterrichts bzw. des Unterrichtsprozesses (Verhältnis von Unterricht und Entwicklung, konkretes Verhältnis von Lehren und Lernen - didaktische Ebene),
3. der Ebene des Fachunterrichts (Unterrichtsprozeß im konkreten Fach - fachdidaktische Ebene
4. der Ebene des Lernens und des Lehrens, der Lern- und Lehrtätigkeit (Lern- und Lehrprozesse und ihre psychologische Grundlegung - pädagogisch-psychologische Ebene).

Kann man eine solche Ebenenbetrachtung akzeptieren, so ergibt sich unter Bezugnahme auf die weiter oben dargestellten, aus wissenschaftstheoretischer Sicht begründeten Ebenen, folgendes Schema:

---

<sup>8)</sup> Als Problem empirischer Untersuchungen wird auch in dieser Metastudie die Komplexität des Lern- Lehrgeschehens im Unterricht genannt. Insbesondere die Evaluation von Curricula ist aus diesem Grunde ein in der Forschung nicht sonderlich geliebter Gegenstand (vgl. White & Tisher 1986).





Selbstredend kann keine direkte Entsprechung zu den weiter oben als heuristisches Hilfsmittel formulierten Ebenen gefunden werden. Eine solche Entsprechung gilt nur in bezug auf eine Wissenschaftsdisziplin. Auf den unterschiedlichen Ebenen sind verschiedene Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlich präsent. Die Ebene der pädagogischen Grundauffassung wird eindeutig von der Pädagogik dominiert, während Lernprozesse und ihre Erforschung eine Domäne der Psychologie sind. Dazwischen liegt ein Feld der Interferenz beider Wissenschaftsdisziplinen, in dem interdisziplinäres Arbeiten außerordentlich spannend und zugleich notwendig erscheint.

Unterricht als Handlungsgeschehen von Lernenden und Lehrenden unterliegt der Methodologie der Sozialwissenschaften. Ein wesentliches Prinzip leitet sich aus dem Wechselwirkungsgeschehen des Lehrens und Lernens im Unterricht ab: Lehrende und Lernende sind Subjekte ihrer Tätigkeit und als solche zu betrachten. Die Wechselwirkung verschiedener Subjekte realisiert sich in der gemeinsamen Tätigkeit über verschiedene Formen der Kooperation und Kommunikation in der Tätigkeit vgl. Wygotski (1987), Raeithel (1991). Aus dieser Spezifik leitet sich die Spezifik der individuellen Tätigkeit der beteiligten individuellen Subjekte ab. Die Dialektik von Gesamtsubjekt und individuellem Subjekt ist methodologische Grundlage der Analyse von Unterricht.<sup>9</sup>

Unterricht ist nach einer solchen Auffassung, in Anlehnung an Klingberg (1990, S. 15), gemeinsame Tätigkeit von Lernenden und Lehrenden, im Rahmen derer eine pädagogisch intendierte Vermittlung und Aneignung aus der Sicht der Gesellschaft und der Individuen relevanter Bildungsinhalte in spezifischen Methoden und Organisationsformen des Lernens und Lehrens erfolgt. Lernende und Lehrende befinden sich hierbei in einem korrelativ aufeinander bezogenen Handlungs- und Tätigkeitszusammenhang, im Rahmen dessen sich das Gesamtsubjekt (System interagierender Lehrender und Lernender) als auch die individuellen Subjekte entwickeln und Bildung als gesellschaftlich determinierte Funktion des Unterrichts und der Schule umsetzen.

Methodiken des Unterrichts (wenn man so will, Fachdidaktiken<sup>10</sup>) müssen die gemeinsame

<sup>9</sup>) Schon auf dieser methodologischen Ebene fehlt der in der ehemaligen DDR vorherrschenden "sozialistischen Didaktik" der entscheidende Bezug: Unterrichtsmethoden werden als Lehrmethoden gefaßt, die auf die *Führung* der Lerntätigkeit gerichtet sind. Und explizite: "Die wechselseitige Bedingtheit von Lern- und Lehrmethode ist für uns von untergeordneter Bedeutung, denn die Betrachtung der wechselseitigen Bedingtheit von Lehr- und Lernmethode setzt die Bestimmung der Lehrmethode voraus" (Kruschel 1983, S.92).

<sup>10</sup>) Ich nenne diesen Begriff, weil er gebräuchlich ist; meine aber, daß er zu sehr auf eine

Tätigkeit, die Wechselwirkung von Lehrenden und Lernenden in spezifischer, auf konkrete Gegenstandsklassen bezogene Weise berücksichtigen und konkretisieren. Sie sind einer bestimmten Methodologie des Unterrichts (im oben genannten Sinne) verpflichtet. Dabei erscheint es mir sinnvoll, Methodiken zunächst für größere Gegenstandsklassen (evt. mit Blick auf verschiedene Aneignungsweisen - ästhetische, sprachliche Aneignung, Aneignung der Sozial- und Naturwissenschaften, der Mathematik, der Körperkultur und Arbeit - vgl. auch Giest (1992) zu entwickeln.

Methodiken (Fachdidaktiken) umfassen Prinzipien und Techniken von aneignungsgegenstandsspezifischen Methodenklassen.

Methoden des Unterrichts schließlich sind Regelsysteme für die Gestaltung von Unterricht. Sie legen Klassen von Handlungen/Operationen der Lehrenden und Lernenden fest, welche im Sinne der Mittel gemeinsamer Tätigkeit im Unterricht mit gewisser Wahrscheinlichkeit gestatten, ausgehend von bestimmten Ausgangsbedingungen bestimmte Ziele der gemeinsamen Tätigkeit von Lernenden und Lehrenden zu erreichen. Sie sind einer bestimmten pädagogischen Grundauffassung und einem bestimmten Bildungsbegriff verpflichtet. Unterrichtsmethoden sind also spezifische gegenstandsbezogene und zielbezogene Systeme von Regeln, die Handlungsräume von Lehrenden und Lernenden umreißen, unter bestimmten Bedingungen bestimmte Ziele der gemeinsamen Tätigkeit im Hinblick auf einen konkreten Gegenstand (Aneignung eines Lerngegenstandes bzw. pädagogische Führung und/oder Begleitung des Aneignungsprozesses) erreichen zu können.

Lehrstrategien sind, folgt man dem Gedankengang, bestimmten pädagogischen Grundauffassungen und einem bestimmten Bildungsbegriff verpflichtete besondere Methoden (vgl. auch Einsiedler, a.a.O.; Oser & Patry, 1990). Sie sind Erscheinungsformen einer entsprechenden Methodologie und Methodik des Unterrichts. Lehrstrategien gestatten, im Unterricht nach bestimmten Handlungsregeln, im Extremfall nach einem Handlungsalgorithmus zu handeln. Dieser erlaubt, unter bestimmten Bedingungen des Unterrichts, von einem Ausgangspunkt aus, eine Abfolge von Entscheidungen zu treffen, die es entsprechend bestimmten Regeln gestatten, aus verschiedenen Handlungsmöglichkeiten eine bestimmte auszuwählen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit ein anvisiertes Ziel oder Teilziel im Unterricht erreichen läßt.

Der Begriff der Lehrstrategie ist hier aus dem Blickwinkel der Unterrichtsforschung, orientiert an der gemeinsamen Tätigkeit der Lernenden und Lehrenden, entwickelt worden. Es gibt natürlich darüber hinaus weitere Möglichkeiten der begrifflichen Fixierung.

Strategien als besondere Form des planvollen Handelns sind an ein handelndes Subjekt gebunden. Geht man von der Subjektseite aus, so können die Gesellschaft, Pädagogen (als Teilmenge der Gesellschaft - also mit Bildung befaßte Personengruppen), Gruppen (z.B. der Lehrer und seine Schüler im Unterricht) und Individuen Subjekte strategischen Vorgehens (Handelns) sein. Danach wären Strategien etwa zu differenzieren - in Gesellschaftsstrategien, Bildungsstrategien, Unterrichtsstrategien, Lehrstrategien und Lernstrategien als besondere individuelle Tätigkeits- und Handlungsstrategien.<sup>11)</sup>

---

Zersplitterung des Bildungsgutes orientiert und von daher wenig geeignet erscheint, solche Fragen wie Sinnhaftigkeit, Ganzheitlichkeit, Wirklichkeitsbezogenheit der Bildung in der notwendigen Komplexität anzugehen)

<sup>11)</sup> Die in unseren Untersuchungen eine bestimmte Rolle spielende Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten (vgl. Lompscher 1989, 1991a; Giest 1991) ist unter einem solchen Blickwinkel ein methodologisches Prinzip, einer pädagogischen Grundauffassung, die im Lernenden und im Lehrenden Subjekte der Tätigkeit sieht, und einem dynamischen Bildungsbegriff verpflichtet, der Selbstentwicklung in der Lerntätigkeit und selbständiges lebenslanges Lernen in den Mittelpunkt rückt und sich vehement gegen die Übermittlung "fertigen" Wissens wendet. Weniger stark sind die Bezüge zu einem

Als weiteres Moment der Unterscheidung kann man strategisches Handeln zwischen zwei Extrempolen einordnen: Handeln kann a) einer dogmatischen Strategie (Algorithmus) folgen (eine einmal gewählte Strategie wird ohne Modifikationen durchgeführt) und b) strategiefrei sein (in jeder Situation werden Handlungsentscheidungen prinzipiell neu getroffen). Diese Unterscheidung macht vor allem den Sinn strategischen Handelns deutlich, es ist eine Form des effektiven Handelns. Das Identifizieren unterschiedlicher Strategien des Handelns und ihre Bewertung im Hinblick auf die Effizienz bei der Zielerreichung im Rahmen der Lehrtätigkeit ist eine Möglichkeit, nicht nur dem Lehrer zu helfen, effektive Formen der Unterrichtspraxis zu entwickeln. Der Begriff der Effektivität bezieht sich hier nicht auf Wissensvermittlung sondern auf Persönlichkeitsentwicklung in und durch Lerntätigkeit.

### 3. Klassifikationsansätze für Lehrstrategien

Je nach Untersuchungsanliegen und Fragestellung können unterschiedliche Klassifikationsansätze für Lehrstrategien gewählt werden (in Analogie hierzu vgl. Lompscher, 1992).

1) Lehrstrategien können auf den Lehrer selbst und sein Handeln, die "Selbsterhaltung" - im Sinne von "Überlebensstrategien im Unterricht" - den effektiven Einsatz der Arbeitskraft oder auf die Lerntätigkeit des Schülers (das Ziel und den eigentlichen Gegenstand der Lehrtätigkeit) bezogen sein.

2) Lehrstrategien kennzeichnen Handlungssequenzen des Lehrens unter dem Aspekt ihrer Verlaufsqualitäten, sie weisen eine Handlungsstruktur auf.

3) Lehrstrategien können in das Spektrum zwischen heuristischen Strategien und dogmatischem oder algorithmischem Handeln eingeordnet werden.

4) Lehrstrategien können einen unterschiedlichen Geltungs- und Anwendungsbereich aufweisen. Es können allgemeindidaktische, fachdidaktische, methodenorientierte und lernerorientierte Strategien unterschieden werden. Als Regulationskomponenten des Handelns greifen hier Kenntnisse (z. B. über Regelsysteme des Lehrerhandelns), Motive, Ziele usw. auf unterschiedlichen Ebenen des Unterrichtens (s.o.) verschieden in das Handeln ein. Beispielsweise kann eine auf freie Persönlichkeitsentfaltung orientierte pädagogische Handlungsstrategie von einer auf die "führende Rolle" des Lehrers fixierten Strategie unterschieden werden. Auch wenn hier die Ebene der Methodologie des Unterrichtens angesprochen ist, lassen sich Entscheidungen auf dieser Ebene relativ eindeutig bis in konkrete Handlungsentscheidungen im Unterricht verfolgen (Zielbildung/ Planung des Unterrichts ohne/ mit Hilfe der Schüler; Durchführung des Unterrichts orientiert auf die Übermittlung von Stoff oder auf gemeinsame Tätigkeit, Kontrolle des Unterrichts als Lehrzielkontrolle oder gemeinsam mit den Schülern als Lehrziel- Lernzielkontrolle usw.).

5) Bezogen auf die Rolle der Subjekte im Unterricht können Strategien in den Merkmalen der didaktischen Funktionen - Hinführung, Zielorientierung/ Motivierung, Reaktivierung oder

---

bestimmten Unterrichtsgegenstand bzw. zu den didaktischen Formen seiner unterrichtlichen Vermittlung und Aneignung.

Strategie bezieht sich hier also mehr auf die Gesellschaft und die Pädagogen, als für Bildung Verantwortliche. Gemeint ist also vielmehr eine Bildungsstrategie denn eine Lehrstrategie. Betrachtet man die Eckpunkte der Konzeption (A->K), so zeigt sich:

- Die Auswahl der Ziele und Inhalte der Bildung und vor allem ihre Strukturierung und Sequenzierung sind im o. g. Sinne strategiegeleitet.
- Die Konzipierung des Unterrichts ist strategiegeleitet. Z.B. sind heuristische Strategien, das Problemlösen bevorzugte Formen des Lehrens und Lernens.
- Die Ausbildung von Lernhandlungen ist strategiegeleitet. Z.B. bietet die etappenweise Interiorisation geistiger Handlungen (vgl. Galperin 1967a, b) eine Strategie an, nach der die Ausbildung und Aneignung von Lernhandlungen vollzogen werden kann.

Sicherung des Ausgangsniveaus, Arbeit am (neuen) Stoff, Übung, Festigung, Systematisierung, Anwendung, Kontrolle unterschieden werden.

6) Lehrstrategien umfassen - betrachtet man die psychologische Seite - kognitive, metakognitive, emotionale, volitive u.a. Komponenten des Lehrerhandelns (vgl. Weidenmann, Krapp 1986).

Für unser Forschungsanliegen ergeben sich Ansatzpunkte für die Klassifikation von Lehrstrategien in Analogie zu den bei Lompscher (1992) genannten Klassifikationsmerkmalen für Lernstrategien aus tätigkeitstheoretischer Sicht.

Unterscheidbar sind hier:

#### 1. die Ebene der Tätigkeitsanalyse

- \* Strategien der Lebens- und Tätigkeitsgestaltung bzw. der Organisation von Lehrtätigkeit,
- \* Strategien auf der Handlungsebene z.B. Strategien der Zielbildung, Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung von Unterricht (hierbei ist dann eine äußere Sichtstruktur von den inneren Regulationsgrundlagen zu unterscheiden),
- \* Strategien auf der Mikrostrukturebene, die wir allerdings mit Blick auf die methodische Umsetzbarkeit in einer Untersuchung des realen Unterrichtsgeschehens zunächst ausblenden müssen,

#### 2. die Komponenten der Makrostruktur der Lehrtätigkeit

- \* Interaktions-, Kooperationsstrategien zwischen Lehrendem und Lernenden
- \* Strategien, die sich auf die Beziehung oder den Umgang mit dem Lehrgegenstand, den Lehrmitteln und -bedingungen beziehen.

#### 3. Klassen von Lehrhandlungen, die gerichtet sind auf

- \* die Planung und Vorbereitung des Unterrichts (z. B. Handlungen der Zielanalyse, Bedingungsanalyse, Zielkonkretisierung),
- \* die Planung und Vorbereitung des Unterrichtsgeschehens (u.a. Handlungen der Stoffplanung, Planung und Vorbereitung der methodischen und organisatorischen Gestaltung des Unterrichts),
- \* die Einführung und Aktivierung (Handlungen zur Sicherung entsprechender Unterrichtsbedingungen, Zielorientierung, Erarbeitung/ Vermittlung von Orientierungsgrundlagen, Motivierung, Reaktivierung),
- \* die Erstvermittlung und Verarbeitung (u.a. Handlungen des Informierens, Definierens, Erklärens, Voraussagens, Wertens, Vergewisserns),
- \* die Festigung und Anwendung (z.B. Handlungen mit dem Ziel des Zusammenfassens und Wiederholens, Systematisierens, Übens, Anwendens),
- \* die Resultatskontrolle und Bewertung (Handlungen des Stellens von Kontrollaufgaben, Bewertens der Resultate, Auswertens der Resultate u.a.).<sup>12</sup>

Oser & Patry (1990) unterscheiden Basismodelle des Lernens, die im Sinne möglicher bzw. notwendiger Orientierungsgrundlagen für das Handeln des Lehrers im Unterricht in Frage

---

<sup>12</sup>) Für eine Untersuchung des Zusammenhangs und der Wechselwirkung zwischen Lehrerhandeln und Lernerhandeln müßten diese aus didaktischer Sicht bestimmten Merkmale mit Blick auf die Lehr- und Lerntätigkeit weiter konkretisiert werden. In der oben genannten Klassifikation sind zu einem guten Teil Merkmale des Handelns des Gesamtsubjekts, also des/der Lehrenden und der Lernenden enthalten. Dies gilt auch mit Blick auf die Momente der Planung des Unterrichts, denn es kann und soll nicht festgeschrieben werden, daß dies ausschließlich Momente der Lehrtätigkeit sind wohl aber, daß sich Lehrstrategien darin unterscheiden können.

kommen. Sie sollen die Basis sein, auf deren Grundlage der Lehrer kreativ seinen Unterricht gestalten kann. Sie bilden Schritte ab, die gegangen werden müssen, ohne aber die Art und Weise des Weges und der Wegrichtung festzulegen. Damit soll dem Lehrer genügend Freiraum bleiben, Unterricht kreativ zu gestalten. Die Schritte beziehen sich in erster Linie auf Lernabläufe, auf Lernschritte, welche Schüler notwendig gehen müssen, um zu bestimmten Lernresultaten zu gelangen. Unterschieden werden unter dem Blickwinkel des Zieltyps des Lernens:

- \* Aneignung von Erfahrungswissen,
- \* Transformation von Tiefenstrukturen (z.B. moralisches Urteil),
- \* Lernen durch Versuch und Irrtum (wobei hier das Problemlösen ausschließlich auf trial and error reduziert wird und zu fragen bleibt, ob denn auf diese Weise stets Hypothesenbildungen und -testungen, wie bei den Autoren gefordert, ablaufen und ob man nicht Niveaustufen des Problemlösens, auch im Sinne unterschiedlicher Strategien (vgl. Lompscher, 1992) unterscheiden sollte),
- \* memorierbare Fakten, Fähigkeiten, "Narratives",
- \* Metalernen (Lernen lernen),
- \* Routinen mit Fertigkeiten ohne Belastung des Bewußtseins verwenden,
- \* Verarbeiten affektiver Spannungen durch schöpferisches Tun,
- \* positiver Verhaltensaustausch mit Einzelnen, aktive Gestaltung des Zusammenlebens einer Lern- und Arbeitsgemeinschaft,
- \* Wandel des Wertbewußtseins (politische, menschliche, religiöse Werte).

Die Autoren gehen davon aus, daß sich die Basismodelle gegenseitig ausschließen. Zu fragen bleibt allerdings, ob sich diese angenommenen Basisstrukturen tatsächlich empirisch sauber voneinander abgegrenzt identifizieren lassen oder ob nicht im Handeln eine Vielzahl der genannten Aspekte, wenn auch mit unterschiedlichem Akzent, ineinandergreifen. Es wäre auch zu fragen, ob die Basismodelle mögliche Niveaustufen z.B. des Denkens (empirische vs. theoretische Verallgemeinerung, Begriffsbildungsprozesse auf dem Niveau des Alltagsdenkens vs. wissenschaftlichen Denkens usf.) abbilden lassen.

Wie auch immer, durch die genannten Basismodelle sind mögliche Strategien des Lehrerhandelns im Unterricht beschreibbar, wenn auch die Frage noch unbeantwortet bleibt, ob solche Basismodelle tatsächlich geeignet sind, Lehrern als handhabbare Orientierungsgrundlagen für die Lehrtätigkeit zu dienen. Offen bleibt auch, ob nicht durch die offensichtliche Identifizierung der psychologischen mit der didaktischen Analyseebene eine unzulässige Reduktion vorgenommen wird, die Komplexität des Unterrichts eben nicht erfassen läßt.

Legt man Kriterien der Handlungsregulation zugrunde, lassen sich Lehrstrategien folgendermaßen klassifizieren:

### 1. Planungsstrategien

Sie sind Strategien der Antizipation des Unterrichts, bezogen auf unterschiedliche Tätigkeitseinheiten und Zeitabschnitte.

### 2. Ausführungsstrategien

Sie sind durch Handlungsfolgen der Lehrenden im Unterricht beschreibbar. Unter dem Aspekt der Wechselwirkung zwischen Lerntätigkeit und Lehrtätigkeit, Lernstrategien und Lehrstrategien ist von Interesse, in welcher Art und Weise vom Lehrenden versucht wird, auf den Handlungsantrieb, die Handlungsplanung, Handlungsausführung, die Handlungskontrolle und -bewertung der Lernenden Einfluß auszuüben. Unter der Annahme, daß Lernstrategien sich im und durch Handeln entwickeln, ist zu erwarten, daß sich die Art und Weise der Einflußnahme auf das Handeln der Lernenden durch den/die Lehrenden auch auf die

präferierten bzw. genutzten und insgesamt auf die Entwicklung von Lernstrategien auswirken.

### 3. Kontrollstrategien

Sie sind ideelle Folgen von Operationen des Vergleichs zwischen geplantem und realem Unterrichtsgeschehen. Unter dem Aspekt der Verlaufskontrolle können sie auch als Regulationsstrategien (Kontrolle, Überwachung, Steuerung des Unterrichts) angesehen werden.

### 4. Empirische Zugänge zu Lehrstrategien

Setzt man sich das Ziel, unterschiedliche Lehrstrategien im Unterricht zu untersuchen, so kann das oben entwickelte Schema hilfreich sein, einen interdisziplinär orientierten Forschungsansatz zu entwickeln. Dazu ist es erforderlich, Fragen auf verschiedenen Ebenen zu beantworten. Von besonderem Interesse sind Fragen auf den folgenden Ebenen :

#### 1. Ebene der Methodologie des Unterrichts

Welcher pädagogischen Grundauffassung ist die Lehrtätigkeit im Unterricht verpflichtet?

Welche Rolle kommt den Subjekten im Unterrichtsgeschehen zu?

Zu fragen ist nach dem Bild des Lehrenden vom Kind in der Gesellschaft und in Schule und Unterricht, nach dem präferierten Bildungsbegriff, nach dem Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung, Lernen und Lehren, sowie nach dem präferierten Verhältnis zwischen Führung und Selbsttätigkeit und den Vorstellungen von einer demokratischen Schule und Demokratie in der Schule u.a.

Merkmale des Unterrichts, die eine Unterscheidung verschiedener Strategien auf methodologischer Ebene des Unterrichtens gewährleisten, wären etwa:

- a) der Lehrer als Subjekt seiner Tätigkeit dominiert im Unterricht,
- b) der Lernende dominiert im Unterricht und bestimmt maßgeblich sowohl die eigene Tätigkeit als auch die Rolle des Lehrenden,
- c) Subjekt im Unterricht sind Lehrer und Schüler in gemeinsamer Tätigkeit.

Welche Vorstellungen zum Bildungsbegriff leiten das Handeln des Lehrenden?

Bevorzugt er einen anthropologisch, humanistisch- orientierten Bildungsbegriff oder rückt er die Realisierung einer technokratisch-funktionalisierenden Bildung in den Zielbereich seiner Lehrtätigkeit im Unterricht?

Gefragt werden muß auch nach Grundauffassungen zum Unterricht. Zu unterscheiden wären beispielsweise:

- a) ein eher lernzielzentrierter Unterricht, bei dem Ziel-Stoff-Relationen aus der Perspektive der geschlossenen Curricula ausgewählt und im Unterricht mehr oder weniger "abgearbeitet" werden,<sup>13)</sup>
- b) ein lebensweltlich orientierter Unterricht, bei dem Ziele und Inhalte aus mehrperspektivischer Sicht durch die Kinder akzentuiert, modifiziert und neu bewertet werden
- c) ein ebenso auf die Lebenswirklichkeit orientierter Unterricht, bei dem jedoch Lehrer und Kinder gemeinsam Ziele, Inhalte und Methoden sowie Organisationsformen des Unterrichts verhandeln, akzentuieren, modifizieren und entsprechend ihren Bedürfnissen bewerten oder umbewerten.

---

<sup>13)</sup> Auch wenn z.B. die Rahmenpläne für den Sachunterricht in den deutschen Ländern keine geschlossenen Curricula sind, gibt es dennoch Möglichkeiten, sie entgegen ihren Intentionen in diese Richtung hin zu interpretieren. Das wohl immer dann in besonderem Maße, wenn sie engmaschig gestrickte Lernziel-Lerninhalt-Bezüge vorgeben, die gerade bei unerfahrenen Lehrern den kreativen Freiraum einengen können.

## 2. Ebene der Methodik des Unterrichts

Es ist ein bestimmter Gegenstandsbereich auszuwählen - z.B. der Sachunterricht in der Grundschule, wie es in unserer Untersuchung geschieht.

Hier wäre zu fragen nach Aussagen, Urteilen und Bewertungen der Lehrer:

- \* zu Zielen und Inhalten des Unterrichts im Lernbereich, wie sie z.B. in Rahmenplänen und Curricula fixiert sind,
- \* den externen und internen Bedingungen des Unterrichts (Schulsituation und Ausstattung der Schule, Zeitfond, territorialen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung),
- \* der Qualifikation auf dem Sachgebiet und seiner Fachdidaktik,
- \* Auffassungen zur Offenheit bzw. Geschlossenheit des Curriculums (nach der Einordnung der Unterrichtsziele im Spannungsverhältnis zwischen Kindorientierung und Funktionalisierung im Sinne der Absolventen der Schule, der Bewertung der Unterrichtsinhalte im Spannungsverhältnis zwischen lebensweltlicher Orientierung und Fachvorbereitung),
- \* den Möglichkeiten der demokratischen Mitwirkung der Kinder, Eltern und der Öffentlichkeit u.a.

## 3. Ebene der Methoden des Unterrichtens

Zu fragen wäre hier nach dem Verhältnis zwischen selbstbestimmten Lernformen und rezeptiven, reproduktiven Formen des Lernens (direkte Instruktion), nach dem Spannungsverhältnis zwischen schüler- bzw. lehrerzentrierten Sozialformen, bzw. nach der Beachtung der Subjektposition des Schülers beim Lernen im Spannungsverhältnis zwischen kreativer Selbstbestimmung, Autonomie, produktivem Lernen und Angepaßtheit, Unterordnung unter die Anweisungen oder Anleitungen des Lehrers bzw. reproduktivem Lernen.

Es kann die Präsenz "traditioneller" Methoden des Darbietens, der Erarbeitung, des Aufgebens von solchen der Freiarbeit und des entdeckenden Lernens in verschiedenen Sozialformen unterscheiden werden.

## 4. Ebene der Strategien

Hier wäre nach Komponenten der Handlungsregulation der Lehrtätigkeit im Unterricht (Handlungsantrieb, Handlungsplanung, Handlungsausführung, Handlungskontrolle) zu fragen. Diese Fragen betreffen u.a. auch subjektive Voraussetzungen der Lehrtätigkeit, Lehrziele, Lehraufgaben, Lehrmittel, Lehrgegenstand, Lehrmotive, emotionale Komponenten der Lehrtätigkeit bezogen auf ein bestimmtes Subjekt. Die Untersuchung ist auf dieser Ebene eindeutig als psychologische Forschung zu kennzeichnen.

Auf dieser Ebene wäre zu unterscheiden, ob z.B. im Rahmen des erarbeitenden Unterrichts der Lehrer besondere Methoden mit unterschiedlichen Strategien des Lehrens umsetzt, - z.B. für das Problemlösen: Es wird ein Algorithmus "abgearbeitet": Problem identifizieren, Frage ableiten, Informationen suchen, Vermutung oder Hypothese bilden, Lösungsplan entwerfen, Problemlösung ermitteln, Vergleich des Ergebnisses mit der Fragestellung - oder es wird das Problemlösen als entdeckendes Lernen inszeniert - der Lehrer organisiert eine Ausgangssituation, aus der die Kinder für sich Lernsituationen schaffen, stellt Material bereit und hilft dabei, das Probieren (trial and error) in Gang zu halten und zu unterstützen.

Auf allen Ebenen wäre die Frage zu stellen, wie eine solchermaßen gestaltete Unterrichtspraxis mit Lernstrategien der Schüler zusammenhängt, welche Rahmenbedingungen sich auf die Entwicklung welcher Lernstrategien günstig, hemmend oder ver hindernd auswirken.

Man hätte sicherlich ein vollständiges Forschungsprogramm, würde man sich allein auf diese

Ebene beschränken. Der Nachteil einer solchen Beschränkung bestünde allerdings dann darin, daß die Aussagen von geringer Praxisrelevanz wären, sind doch wesentliche Ebenen der Tätigkeit des Lehrers im Unterricht ausgeblendet.

### 5. Forschungsmethodische Zugänge

Während die auf der Ebene der Methodologie, Methodik und z.T. der Methoden des Unterrichts gestellten Fragen über geeignete Methoden der Befragung (Interview, Exploration, Fragebogen) zu beantworten sind, erfordert die Beantwortung der Fragen auf der Ebene der Strategie des Lehrens ein prinzipiell anderes Vorgehen. Dieses muß gewährleisten, daß Unterricht im konkreten Prozeß der gemeinsamen Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden untersucht werden kann. Erforderlich ist das präzise Erfassen des Handlungsgeschehens (Wechselwirkung zwischen Lehrerhandeln und Schülerhandeln). Hierzu eignet sich die Unterrichtsbeobachtung mit Hilfe der Videotechnik, ergänzt durch ein Verlaufsprotokoll, das im Rahmen einer Hospitation entsteht. Mit Hilfe des Verlaufsprotokolls soll vor allem die Oberflächenstruktur des Unterrichts erfaßt werden. Diese läßt sich beispielsweise mit Hilfe didaktischer Funktionen und ihrer konkreten Ausdifferenzierung über gewählte methodische Grundformen und Sozialformen beschreiben. Die Tiefenanalyse des Unterrichts wird auf Komponenten der Handlungsregulation beim Lehrenden und bei den Lernenden (Zielbildung, Planung, Realisierung, Kontrolle und Bewertung des Handelns) konzentriert. Von besonderem Interesse sind hierbei die Zusammenhänge zwischen

\* Lehrhandlungen der Zielorientierung/ Motivierung und den Zielbildungen im Rahmen der Lerntätigkeit der Schüler;

\* Lehrhandlungen der Hinführung und Orientierung der Lernenden und der Handlungsplanung der Schüler;

\* Lehrhandlungen bei der Arbeit am Stoff und der Handlungsausführung durch die Schüler;

\* Handlungen der Kontrolle und Bewertung durch den Lehrer und der Handlungskontrolle- und -bewertung durch die Schüler.

Es ist ferner vorgesehen, die Methode der Supervision einzusetzen, damit einerseits Lehrende und Lernende die Gelegenheit haben, ihr Handeln kritisch zu reflektieren und andererseits Informationen zu erhalten, die z.B. die Intentionalität des Handelns betreffen und nur schwer über die Beobachtung zu ermitteln sind.

Mit diesem Vorgehen wird es möglich sein, ausreichend differenzierte Informationen über Lehrstrategien und ihre Vorausbedingungen sowie ihren Zusammenhang mit Lernstrategien zu erhalten. Auf dieser Grundlage sollte es auch gelingen, eine von uns hypothetisch ausgearbeitete Alternative zur Überwindung als Antinomien konzipierter Unterrichtskonzepte und daraus erwachsender Lehrstrategien (Lehren ohne Lernen und Lernen ohne Lehren) im Sinne der Einheit von Lernen und Lehren zu evaluieren und praktisch umzusetzen.

### Literatur

Aebli H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett- Cotta.

Aebli, H. (1989): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett.

Anderson, L.W.; Ryan, D.W. & Shapiro, B.J. (Eds.) (1987): The Classroom Environmental Study: Teaching for Learning. Typoscript.

Benner (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Grundschulzeitschrift, 27, S. 49-55.

Bennett, N. (1979): Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart: Klett.

Einsiedler, W. (1976): Lehrstrategien und Lernerfolg. Weinheim, Basel: Beltz

Fichtner, B. (1989): Lernen und Lerntätigkeit - Phylogenetische, Ontogenetische und



- epistemologische Studien. Siegen: Universität- Gesamthochschule, Habilitationsschrift.
- Fuhrmann, E. & Schulz, M. (1987): Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Qualität des Unterrichts. Berlin: APW.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1990): Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discours. In: Moll, L.C. (Ed.), Vygotski and education (pp. 175-205). Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Galperin, P.J. (1967 a): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. Probleme der Lerntheorie (S. 33-49). Berlin: Volk und Wissen.
- Galperin, P.J. (1967 b): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In Hiebsch, H. (Hrg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Giest, H. (1991): Einführung in die Naturwissenschaften - Wege zur Ausbildung theoretischen Denkens in der Mittelstufe. Empirische Pädagogik, 5, 1, S. 25-45.
- Giest, H. (1992): Ökologie in Schule und Unterricht. LLF-Berichte, 1, S.54-109.
- Glöckel, H. (1990): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, G. (1984): Die Ausbildung der Lerntätigkeit im Biologieunterricht der 5. Klasse nach der Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten. Diss. A. Berlin: APW.
- Hinz, G. (1989): Befähigung zum Erkennen und Lösen von Problemen. In J. Lompscher (Hrg.), Psychologische Analysen der Lerntätigkeit (S. 137-181). Berlin: Volk und Wissen.
- Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann, D. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Holzcamp, W. (1990): Lehren als Lernbehinderung. Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongreß der GEW Hessen, "Erziehung und Lernen im Widerspruch" am 03.11.1990 in Kassel.
- Jülisch, B. (1986): Psychologische Beiträge zur Analyse von Schülerkenntnissen. Diss. B. Berlin: APW.
- Jülisch, B. (1989): Analyse und Ausbildung von Begriffsstrukturen. In: J. Lompscher, Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Berlin: Volk und Wissen, S. 231-271.
- Klaus, G. & Buhr, M. (1985): Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Klewitz, E. & Mitzkat, H. E. et. al. (1977): Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. Braunschweig: Westermann. Reihe: Grundschulunterricht, Bd. 4.
- Klingberg, L. (1986): Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1990): Lernende und Lehrende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- Komarowa, L. (1991): Ein alternativer Weg des schulischen Fremdsprachenerwerbs. Empirische Pädagogik, 5, 1. S. 47-62.
- Kossakowski, A & Lompscher, J. (1988): Zum Tätigkeitskonzept in der Psychologie. Pädagogische Forschung 29,1, S. 28-50.
- Kruschel, H. (1983): Zum Verhältnis von Unterrichtsmethoden und Methoden des theoretischen Erkennens. Güstrower Beiträge, 8, 2, S. 91 -98.
- Le Khanh & Duong Nhu Xuyen (1978): Entwicklung theoretischen Denkens und kognitiver Interessen bei Schülern 5. Klassen. Berlin: APW, Diss. A.
- Leeb, Th. (1990): Lernbereiche in der Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Leontjew, A.N. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Liimets, H. & Naumann, W. (1982): Didaktik - Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. Berlin: Volk und Wissen.
- Lompscher, J. (1989): Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Berlin: Volk und Wissen.

- Lompscher, J. (1990): Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten im Unterricht, Versuche zu einer alternativen Lehrstrategie. Berlin: APW.
- Lompscher, J. (1991 a): Die Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten - Ausgangspositionen. *Empirische Pädagogik* 5 (1), 5-23.
- Lompscher, J. (1991 b): Aneignungsweisen und Lehrstrategien. *Empirische Pädagogik* 5 (3), 211-228.
- Lompscher, J. (1991 c): Ein Institut und seine Perspektiven. In: *Forum Kritische Psychologie*, Heft 27, S. 169 -171. Hamburg: Argument Verlag.
- Lompscher, J. (1991 d): Wechselbeziehungen von Lern- und Lehrstrategien. In: 1. Deutscher Psychologentag vom 19. bis 22. September in Dresden. Kongreßband (im Druck), siehe auch Abstractband, S. 181- 182.
- Lompscher, J. (1992): Zum Problem der Lehrstrategien. *LLF-Berichte*, 1, S. 18-53.
- Loser, F. (1979): *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung*. München: Juventa.
- Meyer, H. (1988): *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Frankfurt/ M.: Scriptor, 2. Auflage.
- Naumann, W.; Claus-Schulze, A.; Jonas, H. (1983): *Thesen zum Kolloquium Wesen und Erscheinungsformen der Methode im Unterricht*. *Güstrower Beiträge*, 8, 2, S. 7-19.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990): *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz). Reihe: *Berichte zur Erziehungswissenschaft*.
- Petersen J. & Priesemann, G. (1988): *Unterricht als regelgeleiteter Handlungszusammenhang*. Frankfurt/ M.: Peter Lang. Reihe: *Erziehungskonzeptionen und Praxis*, Bd. 14.
- Peterßen W. H. (1991): *Handbuch Unterrichtsplanung - Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Ehrenwirth.
- Raeithel, A. (1991): *Zur Ethnographie der kooperativen Arbeit*. In: H. Oberquelle (Hrsg.), *Kooperative Arbeit und Computerunterstützung. Stand und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Rauch, M. (1991): *Projekt Vergleichende Analyse und Bewertung von Unterrichtswerken für den Sachunterricht*. Freiburg: Pädagogische Hochschule (unveröffentlichtes Manuskript).
- Scheibe, I.-P. (1988): *Entwicklung kognitiver Motive im Prozeß der Ausbildung der Lerntätigkeit in Klasse 4*. Diss. A. Berlin: APW
- Scheibe, I.- P. (1991): *Bedingungen für die Entwicklung der Lernmotivation - Ein tätigkeitsorientierter Ansatz*. *Empirische Pädagogik*, 5, 1, S. 63-74.
- Sembill, D.(1992): *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit*. (Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie, Band 10) Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Sprung, L.& Sprung, H. (1984): *Grundlagen der Methodologie und Methodik der Psychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Tenorth, H. E. (1991): *Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis - Praxis ohne Programm*. In: D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 1-16.
- Terhart, E. (1989): *Lehr- Lern- Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa.
- Wagner, Ch. (1986): *Psychologische Analyse und Ausbildung des Textverstehens bei Schülern im jüngeren Schulalter*. Diss. B. Berlin: APW.
- Wagner, Chr. (1989): *Analyse und Ausbildung des Textverstehens*. In Lompscher, J. (Hrsg.). *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit* (S. 272-319). Berlin: Volk und Wissen.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (Hrsg.) (1986): *Pädagogische Psychologie*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. (1989): *Psychologische Orientierungen in der Pädagogik*. In: H. Röhrs u. H. Schauerl ( Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August

1989 gewidmet, S. 203- 214. Frankfurt/ M.: Lang.

Weinert, F.; Schrader, F-W. a. Helmke, A.(1990): Educational Expertise: Closing the Gap between Educational Research and Classroom Practice. *School Psychology International*, 11, S. 163-180.

Weinert, F.; Schrader, F.; Helmke, A.(1989): Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13 , S. 895- 914.

Wellmann, H. M. (1988): The Early Development of Memory Strategies. In Weinert, F.E. & Perlmutter, M. (Eds.), *Memory Development: Universal Changes and Individual Differences* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

White, R.T. & Tisher, R.P. (1986): Research on Natural Science. In: Wittrock, M.C.: *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: American Educational Research Association.

Wygotski, L.S. (1987): *Ausgewählte Schriften, Bd.2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.