

Gruschka, Andreas

## "Was ist guter Unterricht?". Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung

*Pädagogische Korrespondenz* (2007) 36, S. 10-43



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: "Was ist guter Unterricht?". Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2007) 36, S. 10-43 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79644 - DOI: 10.25656/01:7964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79644>

<https://doi.org/10.25656/01:7964>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **IN EIGENER SACHE**  
*Andreas Gruschka*  
In eigener Sache
- 10 **AKTUELLES THEMA**  
*Andreas Gruschka*  
»Was ist guter Unterricht?« Über neue Allgemein-Modellierungen  
aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung
- 44 **THEORIE UND KRITIK**  
*Astrid Messerschmidt*  
Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik?  
Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault
- 60 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**  
*Peter Bulthaup*  
Einige Überlegungen zu Adornos *Theorie der Halbbildung*
- 67 **AUS DER FREMDE**  
*Antonio Zuin*  
Ich hasse gerne meinen Lehrer! Orkut, Schüler und ihr Bild des Lehrers
- 75 **ERZIEHUNG NEU**  
*Christoph Leser*  
Die Türschilder einer Reformschule
- 88 **NACHGELESEN**  
*Michael Tischer*  
Habemus papas. Was Jürgen Habermas und Joseph Ratzinger  
zur »geistigen Situation unserer Zeit« zu sagen haben
- 96 **EINLADUNG**  
*Christian Bruns*  
Einladung zu APAEK

*Andreas Gruschka*

## »Was ist guter Unterricht?« Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung

### I

#### PÄDAGOGISCHE FRAGEN

In der Pädagogik werden bekanntlich Fragen gestellt, die so nur von Pädagogen gestellt werden können, man erkennt sie an ihren Fragen. Täglich, in ungezählten Fällen kommt es etwa zur »Lehrerfrage«. Sie richtet den Schüler entweder auf seine eigene Bildungsbewegung (»Was meinst Du mit ... ?«) oder fordert ihn dazu auf, ratend zu sagen, was der Lehrer von dem Schüler hören will (»Wie nennt man dies?«). Im ersten Fall ist die Frage als solche ernst gemeint, erwartet wird also offen und interessiert eine Antwort. Im zweiten Fall ist sie dagegen pädagogisch-rhetorisch, weil die Antwort dem Fragenden bereits bekannt ist. Daraus wird dann oft mit folgenswerer Notwendigkeit die Frage, die sich der Schüler selbst nicht stellt. Wird dagegen etwas Fragwürdiges herausgestellt, geht es entweder sokratisch um die kritische Reflexion auf das, was man bloß schon zu wissen glaubt oder darum, was man noch nicht weiß, aber wissen will.

Es gehört zu den merkwürdigen Erscheinungen der neueren »empirischen Bildungsforschung«, dass sie ganz so wie die Lehrer in den Schulen unausgesetzt Fragen stellt, deren Antwort sie (das zeigen schon die in die Erhebungen eingehenden »Operationalisierungen« der Fragen) bereits zu kennen glaubt oder zumindest im Prinzip kennen kann, sofern sie auf den common sense, genauer den gesunden pädagogischen Sachverstand hört. So stellte kürzlich ein Nachwuchsforscher seinen Übersichtsartikel zu einer langen Serie von Studien der empirischen Unterrichtsforschung unter das Motto: »Auf den Lehrer kommt es an!« – das dürfte sich nicht nur der Autor schon vorher gedacht haben (Lipowsky 2006). Die Forschung stellt sich also nicht unbedingt selbst Fragen im Sinne des Nachspürens der Bildungsbewegung, sondern adressiert sie mit implizit gegebenen Antworten an ihr Publikum. Sie lässt es gleichsam die Antworten raten. Die Ergebnisse nimmt das Publikum bejahend auf, auch weil es sie in seine Voreinstellungen integrieren kann. Dachten wir uns doch: Auf den Lehrer kommt es an!

Der Lehrer inszeniert die Relevanz seiner Frage mit der Sanktionsgewalt von falschen Antworten, weswegen der Schüler sich ihr besser in der gegebenen Form stellt. Der empirische Bildungsforscher verschafft sich gegenwärtig Aufmerksamkeit mit der Differenz, die seine Aussagen über die Wirklichkeit gegenüber der normativen Erwartung an Schule auszeichnen. Schlechte Noten für Unterricht sind für sein

Geschäft gute Nachrichten. Die werden oft verbunden mit den gewünschten Botschaften, wie Besserung erfolgen könnte.

Gleichzeitig werden nur selten solche Fragen gestellt, die sowohl auf die Problematisierung des als common sense vermeintlich Gewussten (Kommt es wirklich auf den Lehrer an?), als auch des noch nicht Bekannten sich richten (Wie kommt es und auf welchen Lehrer kommt es an?). So wie der sokratische Lehrer im Schüler den möglichen Entdecker des Wissens sieht, müsste die empirisch vorgehende Pädagogik Forschungsfragen stellen, die Licht in das Dunkel dort bringen, wo Aufklärung nötig ist. Solche Fragen lauteten etwa: Wie kommt es, dass der Unterricht nicht ist, was er zu sein beanspruchen muss und was er sein könnte, und was trägt der Lehrer dazu bei?

## II

### WAS BEDEUTET DIE ZITIERTER FRAGE?

Was steckt hinter der Frage »Was ist guter Unterricht?«, die in der pädagogischen Publizistik Karriere gemacht hat?

Eine Reihe von pädagogischen Psychologen und Erziehungswissenschaftlern kümmert sich um die Verbreitung der Antworten auf diese Frage. Ging es in den 80ern um die »gute Schule«, geht es in diesen Jahren um »guten Unterricht«.

Der Pädagoge Hilbert Meyer stellt die Frage programmatisch über sein jüngstes, in der Tradition seiner Leitfäden geschriebenes Buch (2004). Andreas Helmke, der pädagogische Psychologe, beantwortet sie implizit in seinem weitverbreiteten Buch »Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern« (2003). Und weil sich manche vom Erfolg der Frage und der gegebenen Antwort anstecken ließen, findet man nun unausgesetzt das Echo dieser erfolgreichen Bücher in einer Vielzahl von anschließenden Publikationen (vgl. etwa Unruh 2006, IQ 2005, Lipowsky 2006, Arnold 2006). So viel Darstellung des Guten hatten wir wohl noch nie. Besuchen Sie Google! Dort löst die Frage 2.900.000 Treffer aus!

Ihr Erfolg ist sowohl in Bezug auf die Lehrenden in Schulen als auch die Forschenden an den Hochschulen ein bemerkenswertes und problematisierungsbedürftiges Datum. Wer als Autor Antworten auf Fragen liefert, die man sich als Leser nicht stellt, wird für diese keine Resonanz erwarten können. Die publizistische Verbreitung des Themas weist darauf hin, dass die Frage ernst genommen wird. Daraus ließe sich folgern, dass Lehrer, die mit den Jahren gelernt haben sollten zu unterrichten, nicht wissen, was guter Unterricht ist. In anderen professionellen Zusammenhängen würde die berufsinterne Zuschreibung einer solchen Frage auf ein gravierendes Identitätsproblem der Professionellen hinweisen. Man weiß nicht mehr, worin die Qualität des Unternehmens besteht/zu bestehen hat, das man tagtäglich betreibt. Schon bei der Suche nach einer analogen Frage für Ärzte, Juristen oder Wissenschaftler kann man die Differenz zwischen dieser und jener Profession spüren. Mögen diese sich darüber streiten, welche Therapien bzw. Strategien bei Gericht, welche Form der Forschung die beste sei, fragen sich Lehrer und ihre Beobachter nun ganz allgemein und grundsätzlich, was wohl guter Unterricht sei. Im Lehrberuf geht die Verunsicherung augenscheinlich

davon aus, dass man entweder nicht kann, was man als Qualität wohl kennt, oder ungleich irritierender, dass man nicht (mehr) weiß, was man überhaupt können sollte. Es scheint mir hoch signifikant, dass sich eine wissenschaftliche Disziplin nach all den Jahren ihrer forschenden Zuwendung zu ihrem genuinen Feld, der Schule, die Frage stellt, worin denn guter Unterricht bestehe? Unter der Voraussetzung, dass Unterricht eine normativ strittige Einrichtung einer pädagogischen Praxis darstellt, eben ein Ausdruck der Pluralisierung auch der pädagogischen Lebensverhältnisse, liefe die Frage auf einen Streit über Konzepte des guten Unterrichts hinaus. Aber der überkommene Wettbewerb scheint in der hier zu analysierenden Debatte geradezu ad acta gelegt zu werden: Weder geht es in ihr um die »Theorien und Modelle der Didaktik« und damit um Planungsmodelle des Unterrichts (Blankertz 1969/75), noch geht es um Modelle meisterhaften Unterrichtens und didaktische Charismatiker des Gewerbes (Berg 1993), noch um reformpädagogische Propria. Konjunktur haben vielmehr Handreicher (früher: Grell 1975, jetzt: Unruh 2006), Händler mit universellen didaktischen Wundermitteln à la Klippert, im Windschatten von PISA und Bildungsstandards um Aufgabenkonstruktionen (Steffens/Messner 2006). Genauso wie im Kontext von PISA jeder konzeptionelle Streit über die äußere Organisation der Schule vermieden wird, wird auch die gegenwärtige Qualitätsdebatte über Unterricht nicht durch den Kampf der verschiedenen Bekenntnisfraktionen gestört.

Stellen wir die Betrachtung der Antworten: die »zehn Merkmale guten Unterrichts« (Meyer) und das »Angebot-Nutzungs-Modell« (Helmke) noch etwas zurück. Was ist schon an der Art der Frage bemerkenswert? Was impliziert sie?

Sie ist zunächst elementar einfach formuliert, merkwürdig gegenüber einer Realität, die, wäre sie so einfach wie die Frage, diese überflüssig erscheinen lassen müsste: Sie wäre längst praktisch beantwortet worden, eben durch allenthalben stattfindenden guten Unterricht. Wie kann zudem die Frage als neu erscheinen, wo Antworten bereits seit einigen hundert Jahren entwickelt und beschrieben werden? Die Pädagogen fangen bekanntlich mit jeder Generation von Kindern mit der Erziehung neu an. Wissenschaftliche Pädagogen wie Meyer verfahren mit ihren Themen so.

Wenn wir analog fragten »Was ist ein gutes Essen?«, so würden wir uns schnell auf Wertmaßstäbe wie schmackhaft, bekömmlich und nahrhaft verständigen können und anschließend Adressen und Rezepte austauschen. Wenn wir nun entsprechend nach Unterricht fragen, werden wir ebenfalls schnell Wesentliches formulieren können: z. B. dass man Schüler weder über- noch unterfordern dürfe mit den Aufgaben, die man ihnen stellt, oder dass die Schüler »erschlossen« (Klafki) werden müssen für die Inhalte und die Inhalte für die Schüler (bekömmlich und schmackhaft). Oder dass die Inhalte so vermittelt werden, dass sie die Schüler beschäftigen und sie zu Antworten führen, die sie verändern (nahrhaft). Was könnte Pädagogen daran hindern, in diesem evidenten Sinne guten Unterricht zu halten? Weil sie nicht wissen, was schmackhaft, bekömmlich und nahrhaft ist? Das kann schon deswegen nicht angenommen werden, als sie unmittelbar erfahren, wann sie gut und wann sie schlecht »gekocht« haben. Sollte die Meyer'sche Frage deswegen gar nicht so schlicht verstanden werden, vielmehr gleichsam subversiv uns auf die Diskontinuität von »normativ gut« und »empirisch möglich« stoßen? Die Frage könnte vor diesem Hintergrund als Aufforderung

zur Darstellung der Schwierigkeiten dienen, die man mit ihr bekommt, sobald man sie ernst nimmt.

Leider verhält es sich umgekehrt, denn Meyer und Helmke liefern Antworten in reichhaltiger Differenzierung und thematischer Buntheit. Es besteht augenscheinlich kein Mangel an Wissen über guten Unterricht. Meyer motiviert sein Buch so: »Alle Welt redet von der notwendigen Qualitätssicherung im Unterricht – aber niemand sagt genau, wie sie vonstatten gehen soll. Dabei sind wir seit knapp zehn Jahren nicht mehr auf bloße Mutmaßungen angewiesen. Die internationale und auch die deutschsprachige Unterrichtsforschung hat in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht. Wir können nun deutlich genauer als früher angeben, welche Merkmale von Unterrichtskultur das kognitiv-fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern und umgekehrt, welche anderen Merkmale diese Lernprozesse stören« (Meyer 2004, S. 7). So könne man nun sagen, was guter Unterricht sei. Vor 30 Jahren hat man das nicht gewusst und wenn doch, seine Urteile nicht rechtfertigen können. Man hat sie jedenfalls noch nicht mit einschlägiger Empirie belegen können und das sei nun anders. Meyer sagt damit: Die Erfahrung über Unterricht war vordem keine empirisch geprüfte, während die »Ratings« heutiger Unterrichtsbeobachter verlässliche Aussagen liefern (Rauin 2004; s. u.). Meyer hilft also, einen Schatz zu heben, der die Unwissenheit darüber, wie man Unterricht verbessern könne, beende.

Durch den Hinweis auf Qualitätssicherung wird so getan, als ob die Frage (nur) mit Rückgriff auf die in aller Munde sich befindlichen allgemeinen Gütekriterien beantwortet werden könne, d. h. ohne sich dafür noch mit der Eigenstruktur von Unterricht als einer etablierten sozialen Praxis vorher beschäftigen zu müssen. Indem man, wie die Unterrichtsforschung es weithin tut, diese Praxis mit statistisch auffälligen Wirkfaktoren erforscht, erfasst man aber noch nicht unbedingt die Sache selbst. Es bleibt der Unterschied zwischen Faktoren, die im Unterricht wirken, und diesem selbst als Wirkungszusammenhang. Während die Unterrichtsforschung ganz auf das setzt, was in ihren Augen wirkt (What works, works; what works best, is best!), beruhigt Meyer sich und seine Leser gegenüber dem von ihm selbst beschworenen Gespenst einer neuen Unterrichtstechnologie (Gütekriterien werden zu Stellschrauben, die man lockern und festziehen muss, je nachdem: mehr von dem, weniger von jenem und es wird besser!) damit, dass Gütekriterien nicht als Rezepte missverstanden werden sollten. Er hält es mit dem altbewährten Grundsatz, dass »viele Wege nach Rom« führen. Damit steht nur das Reiseziel fest (guter Unterricht), nicht aber die Mittel, wie es erreicht werden kann. Wenn die Mittel aber als Gütekriterien der Sache selbst gelten, dann sind weder sie für diese arbiträr, noch gibt es guten Unterricht ohne die Kriterien.

Guter Unterricht stellt aber nicht nur die Frage nach dem Verhältnis von Adjektiv und Substantiv, »gut« und »Unterricht«, sondern macht implizit eine weitere Unterscheidung, nämlich die zwischen gutem und schlechtem Unterricht. Wie kann man das Gute vom Schlechten unterscheiden, ohne dass man vorher das zu Unterscheidende bestimmt hat? Meyer wie Helmke käme wohl nicht in den Sinn, die Forschungsfrage darauf zu richten, was denn überhaupt Unterricht zum Unterricht mache. Das scheinen sie zu wissen, eben indem sie den Lerneffekt als Maßstab setzen und fragen, welche Faktoren ihn befördern und welche ihn behindern. Aber sobald

wir die Alltäglichkeit des Unterrichts nicht über eine zureichende Deskription von allerlei Anwesendem (Faktoren), sondern seine doppelsinnige Normalität betrachten, wird die Sache unklar; nämlich als widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Norm und empirisch Gegebenem. Dann wird aus der einfachen Frage sowohl die nach der Funktionslogik (als einer Wesenbestimmung des Unterrichts) als auch die nach ihrer alltäglichen Verfehlung. Der Pädagoge Hilbert Meyer urteilt sachlich neutral wie der Unterrichtsforscher Helmke: in der Haltung der Antidogmatik. Es geht ihnen allein um die Bestimmung der Güte des Prozesses im Geiste der Wirksamkeit von Unterricht, die nun mittels Kompetenzen erforscht werden soll. Dass im Unterricht eine Eigenstruktur von Erziehung und Bildung sich entfaltet, die ihre eigene Normativität besitzt, womit die Frage, was guter Unterricht sei, sich noch einmal ganz anders stellt, wird so leicht übersehen. Im Anhang zu meinen Überlegungen werde ich den Kontrast an einem Beispiel einer Unterrichtsanalyse deutlich machen und zwanglos zeigen, welche Fragen an den guten der tatsächlich ablaufende Unterricht stellt.

Gehen wir noch einen Schritt in der Analyse der Frage weiter: Bezieht man in sie nicht nur die allgemeine faktorielle Komplexität der Form Unterricht ein, sondern auch die Vielfalt des Inhalts von Unterricht, erscheint die Frage in ihrer schlichten Allgemeinheit als unterbestimmt. Dann lässt sie sich nicht summarisch stellen, sondern muss entsprechend konkretisiert werden: Guter Unterricht in einer Krisenhauptschule ist etwas anderes als in der Helene Lange Schule, Wiesbaden. Geht es um Unterricht in der Grundschule oder in der gymnasialen Oberstufe, in Musik oder in Mathematik, um guten Projektunterricht, guten Lektionsunterricht etc.? Danach gibt es nicht *den* guten Unterricht, sondern gute Unterrichte.

Wenn man gleichwohl allein auf das übergreifende große Ganze der Form Unterricht abhebt, bleibt dessen Faktorenkomplexität immer noch ein beträchtliches Problem. Zu erinnern ist an das Diktum des Nestors dieser Unterrichtsforschung in Deutschland, Franz E. Weinert, nach dem diese bislang trotz der Untersuchung von 22.155 korrelativer Beziehungen es nicht zuwege gebracht hat, ein befriedigendes Wirkungsmodell für Unterricht zu erstellen, mit dem nicht nur irgendwie mehr oder weniger Zusammenwirkendes, sondern ursächlich Wirkendes ausgedrückt wird: als Theorie der Form Unterricht (vgl. dazu Gruschka 2005). Als ob es diese selbstkritische Bilanz nicht gäbe, tut die Forschung letztlich so, sie hätte wenigstens herausgefunden, welche der vielen Faktoren die stärkere Vorhersagekraft für die Qualität von Unterricht besitzt. Versprochen wird also eine Hierarchie von wichtigeren gegenüber unwichtigeren Faktoren.

Zur relativierenden Wahrscheinlichkeit der Wirkung eines Faktors tritt die der möglichen Faktoren hinzu. Angesichts dieser mehrfachen Distanz zur Wirkung als Kausalität kann die mit statistischen Mitteln betriebene Formulierung eines Wirkungsmodells nur in einem kleinsten und zugleich möglichst umfassenden gemeinsamen Nenner von Merkmalen des guten Unterrichts bestehen. Alle quantitativ gemessenen Merkmale sind freilich immer gleich doppelt qualitativ: als Güte (Ausmaß) und als Kriterium (etwa fachliche Kompetenz des Lehrers). Die Anschlussfrage lautet dann, kann man diese Kompetenz zureichend mit »hoch, mittel, niedrig« qualifizieren oder ist dazu nicht die Rekonstruktion der Fachlichkeit der Lehrerrede im Unterricht not-

wendig? Fraglich ist, ob mit dem quantifizierenden Kriterium mittels Skalierung Fragen beantwortet werden können, die in der grundlegenden nach dem guten Unterricht mit gemeint sind: *Welchem* Fachwissen praktisch Geltung verschafft wird/werden kann, was nach dem Modell gelten soll. Das müsste gewusst werden, um erklären zu können, warum Lehrer beim Lehren nicht die Fachlichkeit entwickeln, derer sie bedürfen, um guten Unterricht zu halten (vgl. Gruschka 2007).

Vielleicht wurde die Frage aber mit solchen Überlegungen bereits viel zu ernst genommen, vielleicht ist sie weniger als eine rhetorische Frage, die man stellt, um die Antworten bedeutsam erscheinen zu lassen. Vielleicht ist sie eine Scheinfrage. Verzichtet man nämlich auf inhaltliche Konkretisierungen und formuliert die Frage nur *grosso modo* (gleichsam unwissenschaftlich lebensklug), dann ist sie keine Frage mehr, deren Antwort man nicht kennt. Die befindet sich nämlich bereits im Erfahrungsschatz der Beteiligten. Denn die allgemeine Antwort auf sie liegt in quantifizierender wie in qualifizierender Hinsicht für jeden offen zutage, der sie ein wenig mittels seiner Primär- und Sekundärerfahrungen etwa so formulieren kann: Unterricht ist in dem Maße gut, wie in ihm und durch ihn möglichst viele Schüler möglichst viel von dem lernen, was ihnen gelehrt wird: »Das größte Glück der größten Zahl!« Wer damit nicht zufrieden ist, der wird qualifizierend vom Lernoutput zum Bildungswert und –sinn übergehen: Der Unterricht ist gut, in dem die Schüler bildend also in »möglichst freier Wechselwirkung« mit »so viel Welt als möglich« bekannt gemacht werden, um in diese human einwirken zu können.

Danach mag man sich streiten, welches Quantum als gut oder bloß ausreichend zu bewerten ist (PISA) und auch an welchen Inhalten diese Qualität entwickelt werden kann. Aber die Frage selbst ließe sich doch grundsätzlich so beantworten; oder nicht? Unbefriedigend bliebe eine solche Antwort, insofern sie nicht empirisch auf Unterricht reagiert und diesen als Geschehen *erklärt*, sondern sie im Stil der Postulativpädagogik allgemeine Erwartungen an Unterricht ohne Ansehen der Wirklichkeit formuliert. Das wäre erst dann nicht der Fall, wenn wir davon ausgehen könnten, dass Unterricht nur in regelverletzenden Ausnahmen nicht einlöst, was die Erwartung ausdrückt. In anderen Professionen kann sie beschrieben werden: z. B. als eine gelingende Operation im Krankenhaus, eine gerichtssichere Beratung durch einen Juristen. Wo professionelle Standards existieren, weiß man praktisch, was *gut ist*, nicht nur hypothetisch, was *gut wäre*. Warum ist das bei Unterricht nicht der Fall? Vor diesem Hintergrund sei Meyers pädagogische Zusammenschau der Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung vorgestellt und diskutiert.

### III ZEHN MERKMALE

Zunächst ist auffällig, wie oberflächlich in der Breite Meyer mit seinem Gegenstand umgeht. Natürlich wäre sein Ansatz überfordert, wollte man von ihm verlangen, er solle alle Studien zum Unterricht für seine Frage auswerten. Statt dessen nennt er als Quellen vor allem Übersichtsdarstellungen. Dies führt, wie es auch in der Literatur zur Lehr-Lernforschung oft geschieht, dazu, sich vor allem mit der Nennung einer

Studie und der Pointierung auf ihr Ergebnis zufrieden zu geben, nicht aber die Studie selbst zu diskutieren, genauer zu klären, was wie untersucht wurde und welche Geltung das Ergebnis damit beanspruchen kann. Die Abstinenz gegenüber einer entsprechenden argumentierenden Auseinandersetzung verwundert bei Meyer nicht. Sie findet in seinen Büchern nur ausnahmsweise statt. Das Referat von Forschungsreferaten legt nahe, sich nicht im Detail zu verlieren und es impliziert eine Bereitschaft zur positivistischen Haltung nach dem Muster: Die Wissenschaft hat festgestellt (zuweilen widersprechen sich Ergebnisse). Was in den Sammelreferaten als schiere Addition von Studien, Themen und Ergebnissen konzipiert ist (s.u.), wird nun noch einmal von Meyer eingekocht. Selektiv verfährt er mit seinem Thema zudem, weil er nur die Unterrichtsforschung wirklich zur Kenntnis nimmt, die sich freundlich zu der erklärten Absicht verhält, nämlich Wirkungsmodelle zu entwerfen. Weil rekonstruktionslogische Studien in den einschlägigen Sammelreferaten in der Regel nicht auftauchen, werden sie in Meyers Darstellung weitgehend ausgeblendet. Das ist für einen Didaktiker merkwürdig reduktionistisch, weil so die spezifische Qualität von Unterricht bei der Beantwortung der Frage nach gutem Unterricht ausgeblendet bleiben kann.

Meyer gibt zwei Hinweise, wie er zu seinen »Zehn Merkmalen« für guten Unterricht gekommen ist. Zuerst versammelt er die Quellen, aus denen er schöpft. Mit Ausnahmen handelt es sich um Klassiker der Unterrichtsforschung zum »Mastery Learning« (Bloom), »Techniken der Unterrichtsführung« (Kounin), Rutters »15.000 Stunden«, sowie die neueren Großstudien wie QuAIT, Scholastik, Markus. Besonders hervorgehoben werden die beiden, Meyers Arbeit korrespondierenden Überblickswerke zur empirischen Unterrichtsforschung, das amerikanische Werk von Brophy (2000) und die deutsche Übersicht von Helmke (2003). Meyers damit bekundete Fixierung des Blicks auf das herrschende Paradigma der empirischen Unterrichtsforschung ist bemerkenswert, auch weil die Karawane inzwischen in andere Richtung weiterzieht, wie man dem jüngsten »Handbook of Research on Teaching« von Richardson (2003) entnehmen kann. Als ob der neue Meyer der empirisch gewendete und informierte sein wolle, wird auch wenig von dem herangezogen, was die pädagogische Denk- und Theorietradition zum guten Unterricht bereits entwickelt hat.

Diese Sammlung von Studien und Befunden gilt es nun nicht etwa mit Rückgriff auf diese selbst zu gewichten, also schlicht nachzuvollziehen, was die Empiriker in Vergleich ihrer Studien als die zentralen Prädiktorvariablen für guten Unterricht herausgestellt haben. Statt dessen konsultiert Meyer wie gewohnt eine Reihe seiner Experten und stellt »nach gründlichen Absprachen (!) mit Theoretikern und Praktikern« (!) seine zehn Merkmale zusammen. Wie er dabei methodisch vorgegangen ist, verrät er uns nicht. Man mag sich das als empirischen Prozess des Meta-Rankings denken. So wie man in Schulen anlässlich der Schulprogrammarbeit kürzlich zu den »zehn wichtigsten Zielen« gekommen ist: dem eigenen Leitbild. Man sammelt von x Personen die zehn wichtigsten Merkmale, macht eine einfache Inhaltsanalyse, vereinheitlicht also den Sprachgebrauch, danach zählt man aus, was am häufigsten genannt worden ist. Nummer 1 ist dann der »Favorit«. So kommt man dann zu einem Expertenurteil. Wer indes so verfährt, hat bereits den Anspruch auf eine theoretische Erklärung des »guten Unterrichts« oder ein empirisches Modell

aufgegeben. Sein Urteil schrumpft auf das des Meinens von Meinungskundigen und Urteilsfreudigen.

Sofern man diese subjektiven Daten wenigstens methodisch mit Vernunft bearbeitet hat, gewinnt man vielleicht eine begriffliche Ordnung der gesammelten Informationen und Urteile. Von »Merkmalen« und »Kriterien« sollte man erwarten können, dass sie sich voneinander clare et distincte unterscheiden lassen. Das betrifft jede Einzelstudie, wie auch deren vergleichende Auswertung.

Als ob Meyer das damit verbundene Problem als bedrohlich erachten würde, klammert er die Überschrift mit der Unterschrift als »Kriterienmix« ein. Das klingt wie Kriteriencocktail. Wenn man aber Kriterien mixt, dann zerstört man genau das, was sie sein sollten: Kriterien. Oder aber man postuliert, dass nicht jedes für sich zu solchen werden können, sondern erst in ihrer Mixtur. Aber was sind das dann für Kriterien?

## Zehn Merkmale guten Unterrichts

### (KRITERIENMIX)

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)



Nach deren summarischer Vorstellung, die anschließend in einem Langkapitel differenziert dargestellt werden, schiebt Meyer noch einen Kommentar nach, der eine Legitimation für das Entscheidungsverfahren liefern soll. Die zehn Merkmale resultieren für Meyer aus fünf Konstruktionsregeln.

Er unternimmt also keinen Versuch der Rekonstruktion vorliegender Systematisierungen, sondern nimmt diese als Steinbruch für seine eigene Konstruktion. Kann man Kriterien konstruieren, sie sich also nach Gutdünken zusammenbauen, oder kann man sie als begriffliche Abstraktion aus der erschlossenen Wirklichkeit ableiten, diese mit ihnen also repräsentieren? Eine dritte Möglichkeit bestünde darin, das Konstruieren als die Tätigkeit zu beschreiben, die man einzeln oder abgestimmt in Gruppen unternimmt, um sich ein Bild von der Sache zu machen, das aber weder verbindlich zu dieser stehen noch von anderen geteilt werden muss. Da Meyer nicht behauptet, die gesammelten Unterrichtsforscher wären als subjektiv tätige Konstruktivisten zu bezeichnen, scheidet dieses Modell normativ aus. Das bedeutet freilich noch nicht, dass es nicht faktisch zu seiner Anwendung kommt. Wir werden sehen.

Erstens seien alle Merkmale des guten Unterrichts einer äußeren direkten Beobachtung zugänglich. Was soll das sein? Kann man die Tatsache überspringen, dass der Löwenanteil der Prozesse, die im Unterricht stattfinden, weder diesem äußerlich sind, noch einer direkten Beobachtung unterzogen werden können? Also etwa alle sich nicht laut artikulierenden Bildungsprozesse oder die Implikationen von Aufgabenstellungen. Kann man so tun, als ob das, was man scheinbar direkt beobachten kann, wirklich so direkt zugänglich ist? Das würde bedeuten, dass das Unterrichtsgeschehen eine Transparenz aufweist, mit der jeder zu jedem Zeitpunkt weiß, wovon die Rede ist. Ohne dass Meyer erklärt, was zugänglich bedeutet, postuliert er nichts Bestimmtes. Die rekonstruktionslogisch verfahrenende Unterrichtsforschung hat schlagend belegt, dass die erschließende Beobachtung des Geschehens jedem Beobachter im Prinzip zugänglich ist. Deswegen aber liegt das Beobachtete in seiner Sinnstrukturiertheit alles andere als offen zutage. Will man die Logik des Unterrichtens zu fassen bekommen, bedarf es einer erschließenden Rekonstruktion seiner Regelhaftigkeit. Ob etwas guter Unterricht ist oder nicht, kann also in den vielleicht meisten Fällen nicht durch äußere Merkmale und direkte Beobachtung erschlossen werden.

Das kann man auch an der von Meyer affirmativ behandelten gängigen wissenschaftlichen Beobachtung verdeutlichen. Diese arbeitet überall dort mit bewertenden Ratings, wo Verhaltens- und Prozessvariablen herangezogen werden sollen. Entweder schon im Unterricht oder bei der Durchsicht der Videoaufzeichnung wird dann etwa eine hohe, mittlere, niedrige X attestiert. Dabei wird so getan, als ob die unmittelbare Beobachtung und Bewertung deswegen möglich sei, weil die dafür in Anschlag gebrachten Variablen, Indikatoren und Ausprägungen evident und sachangemessen operationalisiert sind und von einem einigermaßen geschulten Beobachter gleich angewandt werden. So kann man geteilte Überzeugungen auf die Wirklichkeit übertragen, hat aber diese selbst noch nicht erfasst. Wie unsicher solche Messungen sind, wird sofort erkennbar, wenn man sie reflektiert.

Als nächstes wird ebenfalls ein für wissenschaftliche Aussagesysteme höchst untaug-

liches Auswahlkriterium genannt, ein praktisches, nämlich dass Lehrer und Schüler aufgefordert sein müssten, sich und den Unterricht zu bessern. Das klingt so, als ob man sagen würde, nur die Erkenntnis taugt etwas, die den moralischen Impuls freisetzt, sich für sie verantwortlich zu machen. Meyer erschafft ein Kontinuum zwischen Gutsein als Norm und Besserwerden wollen. Das wird man in Schulverwaltungen gerne lesen, die Wissenschaft nicht nur an die Herstellung technologischer Lösungen binden wollen, sondern gerne auch noch das Moralin (Identifikation) dazu verabreichen würden.

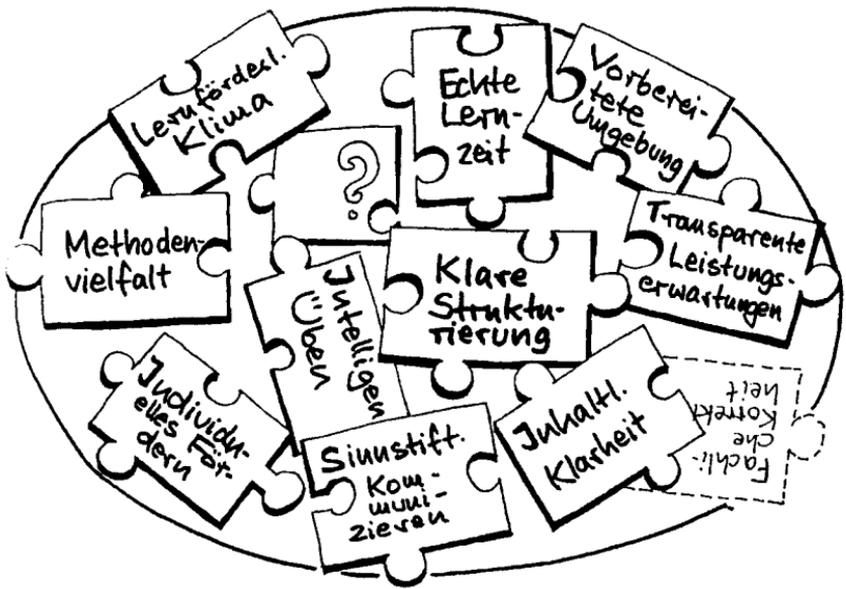
Drittens sollen sich die Merkmale gegenüber der Vorliebe für ein bestimmtes didaktisches Modell neutral verhalten. Das ließe sich so nur postulieren, wenn man, wie es die Unterrichtsforscher gerne tun, nicht von Ansprüchen, sondern von möglicher Wirklichkeit ausgehen wollte, also feststellen, jedes Unterrichtsmodell lasse sich schlecht und gut realisieren. Radikalisiert würde das aber bedeuten, dass die Modelle selbst nichts zum guten Unterricht beitragen, ihnen also nicht ein unterschiedlich bestimmtes Potenzial der Güte innewohnt. Wollte der Pädagoge Meyer das ernsthaft behaupten? Dass die Modelle bloße Formen sind, ohne eine ihnen eigene spezifische Emergenz von inhaltlichen Folgen? Gruppenunterricht wäre dann wie Frontalunterricht, Methodentraining nach Klippert wie hermeneutische Textauslegung usf.

Auch die folgende einschränkende Bemerkung ist alles andere als plausibel, alle Merkmale seien allgemeine, nicht auf die fachliche Struktur besonders bezogene. Damit dekretiert Meyer vorweg, dass nicht Inhalt mit Güte, aber die allgemeine Form mit Güte zusammenhänge. Es gerät so leicht aus dem Blick, dass guter Mathematikunterricht etwas anderes sein könne als guter Musikunterricht und dass diese jeweils immer von der Güte der Entfaltung der Sache abhängig gemacht werden müssen. Das ist auch deswegen merkwürdig, als Meyer ja weiß, dass die allgemeinen Bestimmungen zur Güte des Unterrichts, wie er sie mit der Unterrichtsforschung ableitet, dominant aus dem Mathematikunterricht stammen. (Kommt diese Vorliebe daher, dass mit der probabilistischen Statistik vertraute Unterrichtsforscher sich im Mathematikunterricht am ehesten zu Hause fühlen und das Beispiel deswegen noch nichts mit der Güte von Unterricht zu tun hat?).

Mit dem letzten Konstruktionskriterium zerstreut Meyer alle Hoffnung auf eine Ordnung jenseits eines Nebeneinanders von zehn Faktoren. Er dementiert nämlich die Versuche der Unterrichtsforschung, eine Rangfolge zu konstruieren, Wichtigeres von weniger Wichtigem zu unterscheiden, was schon deswegen absurd ist, als die zehn ja nur verständlich sind als ein Ensemble von wichtigen Faktoren, die gegenüber anderen vorgezogen werden. Er wird zwar von seinem »Favoriten« unter den Merkmalen sprechen (und die Studenten am Ende des Buches auffordern, den ihren zu küren), damit aber lediglich auf ein subjektives Werturteil abheben. Ansonsten bedeutet das, was da aufgelistet ist, ein »Puzzle aus einzelnen Bausteinen, die erst zusammengefügt ein Ganzes werden«. Entsprechend hat er auch seine Leser eingestimmt und wird sie wiederholt erinnern: mit Puzzlesteinen, auf denen einzelne seiner Merkmale stehen. Meyers Sinnbild zu Beginn des zweiten Kapitels beweist die Substitution von Theorie durch didaktische Spielerei: Er zeigt nicht etwa das Bild, sondern seine zehn Steine und auch für den Fall der Kritik an diesen hat er vorgesorgt: einerseits mit einem Joker-Stein samt Fragezeichen darauf andererseits mit

einem weiteren, gestrichelt gezeichneten Stein zur fachlichen Korrektheit. Letzterer liegt auf dem Kopf und bildet so eine wunderbare treffsichere, unbewusste Selbstzuschreibung und -charakterisierung.

# Zehn Merkmale guten Unterrichts



Die Metapher ist verräterisch. Sie enthält eine Anleihe an ein Spiel, das gerade darin besteht, dass man prima vista willkürlich und in ähnlichen Formen Zerschnittenes zurück in ein Bild bringt. Den Puzzlesteinen ist es also eigen, dass sie keine Sinneinheiten darstellen, sondern Spielsteine. Dass diese am Ende ein Bild ergeben, resultiert daraus, dass es vorher schon bestanden hat. Sie enthalten also als Teile des Ganzen keines. Aber im Falle der Meyer'schen Steine wird aus jedem Merkmal ein Stein und ihr Zusammenfügen enthält kein Bild, sondern zeigt unfreiwillig selbstdestruktiv die chaotische Kombination von zehn Überschriften auf einem Puzzlebrett, das Gegenteil von einem Ganzen als einer inhaltlichen Vorstellung.

So irritiert, wenden wir uns der immanenten Prüfung der Merkmale zu. Hier müssen wir, um überhaupt etwas prüfen zu können, unterstellen, dass der Konsens der Meyer'schen Experten zu einem Ganzen geführt hat, das als Summe seiner bestimmten Teile

verstanden werden kann. Das Ganze von was? Von Unterricht insgesamt? Das kann nicht sein, denn das sollen die zehn wichtigsten Merkmale ja nicht leisten. Das Ganze als ein Modell des guten Unterrichts, das die diesen wesentlich konstituierenden Aspekte versammelt? Dann müsste wenigstens klar sein, welcher dieser Aspekte Merkmale sind. Sie müssen klar voneinander unterschieden werden können und sie müssen als Merkmale wirklich spezifisch beschriebene Qualitäten besitzen.

Eine solche prüfende Überlegung könnte sich allein der schnelle Leser und der sparen, der sowieso nicht am Verstehen dessen, was guter Unterricht ist, interessiert ist, dem es vielmehr ausreicht, durch etwas didaktisch bereits Präpariertes zu irgendeiner Anmutung geführt zu werden.

Das erste, wohl gemerkt nach Meyer nicht zentrale Merkmal, aber eben das erste ist die klare Strukturierung des Unterrichts. Meyer erläutert dies mit Bezug auf das Unterrichtsgeschehen mit der Klarheit des Prozesses, seiner Ziele und Inhalte.

Das ist schon als ein einzelnes Merkmal »viel Holz« und provoziert eine Fülle theoretisierender Rückfragen: Soll es Klarheit als Einheit von Prozess, Ziel und Inhalt geben oder jeweils gesondert als Klarheit jedes der drei Faktoren? Es gibt Prozessklarheit ohne Zielklarheit, es gibt Zielklarheit ohne Prozessklarheit usw.

Klarheit, von Herbart bis zu Helmke, ist ein alles andere als evidentes (direkt beobachtbares) Kriterium für Unterricht. Wenn Unterricht gerade darin besteht, Schüler, die x noch nicht wissen, in eben dieses Wissen einzuführen, dann hat Klarheit des Inhalts seine Grenze am erreichten Stand des Wissens der Lernenden. Was nutzt es dem Lehrer/Beobachter, wenn ihm der Inhalt klar ist, er aber für den Schüler unverständlich bleibt. Wie können wir überhaupt sicher annehmen, dass dem Lehrer die Sache klar ist, wenn doch die Analyse des Unterrichtsgeschehens immer wieder zeigt: Der Lehrer verfügt nicht zureichend über den Inhalt (vgl. Gruschka 2005). Wenn dem Schüler klar ist, was er verstehend lernen soll, dann muss er es oft nicht mehr lernen, weil ihm die Sache dann schon klar geworden ist. Eine Aufgabe kann sich nicht an sich als klar erweisen, sondern erst während der prozedierenden Bearbeitung durch Lehrer und Schüler. Dabei kann Unklarheit beseitigt, Scheinklarheit gepflegt und Verunklarung betrieben werden.

Man hilft sich oft über diese Schwierigkeiten hinweg, indem man unterstellt, dass die für den Inhalt geforderte Klarheit zuallererst didaktisch durch dessen mediale Pointierung (etwa als vereinfachender Lehrgang) gegeben sein kann. Die Hoffnung darauf wird jedoch leicht enttäuscht, sobald kritisch geprüft wird, ob das, was auf dem Arbeitsblatt als Text und Schema steht, wirklich eine klare Didaktisierung darstellt. Noch weiter lässt sich die Klarheitsforderung einschränkend konkretisieren durch die Forderung, der Schüler solle eindeutig gesagt bekommen, was er mit dem Inhalt machen soll. Aber auch das kann nicht wirklich zureichend für guten Unterricht sein, wie vielfältig klare Bearbeitungsaufgaben zu unsinnigen Materialien zeigen, die wiederum wenig zu tun haben müssen mit dem Inhalt, dem sie dienen sollen. Ich erinnere an den Unsinn, wie ein Goethe-Gedicht, dessen Inhalt als unklar gilt, dadurch bearbeitet wird, dass die Schüler als klare Arbeitsanweisung ein Bild zum Gedicht malen sollen (Gruschka 2002).

Solcherlei Rückfragen finden wir bei Meyer nicht, hinderten sie ihn doch daran,

eine Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit in einem zu verlangen. Und nicht nur das, auch so Unterschiedliches wie Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Rituale und Freiräume werden unter dem ersten Merkmal gleich mit postuliert. Dass sich Freiräume, wenn sie wirklich solche sind und damit Offenheit determinieren, an dem Kriterium klarer thematisch lenkender Unterrichtsführung reiben müssen, spricht dies nicht gegen dieses Subkriterium? Man möchte fragen, warum Rollenklarheit eine Ausführung von klarer Strukturierung sein soll. Es sei denn, Meyer will damit nur aussagen, dass Schüler sich als Schüler verhalten sollen, nicht als junge Wilde. Dann aber integriert er in klare Strukturierung das, was mit der Disziplinierungsfunktion des Unterrichts angesprochen wird. Er mischt damit den sozialen Prozess mit dem inhaltlichen Prozess und baut somit an einem Großkriterium, das letztlich bereits die meisten Aspekte des Unterrichts, nämlich alle didaktischen und erzieherischen unter sich versammelt.

Dass tatsächlich dergleichen gemeint sein dürfte, macht die Ergänzung durch Regeln und Rituale deutlich. Regeln sind Ausführungen des Rollenhandelns. Zum einen bestehen sie in den konstitutiven Bedingungen für Unterricht (Es kann hier anders als in anderen sozialen settings nur einer zur gleichen Zeit reden; man muss Unterricht mit einer Begrüßung eröffnen etc.) und zum anderen in solchen Regeln, die eine spezifische Auslegung dieser konstitutiven Regeln markieren (Wer nimmt wen dran, wie begrüßt man sich täglich?). Meyers spätere Erläuterungen erhellen nicht, was hier strukturell als Merkmal ins Spiel kommt, sondern liefern bloß begrifflich ungeklärte Illustrationen.

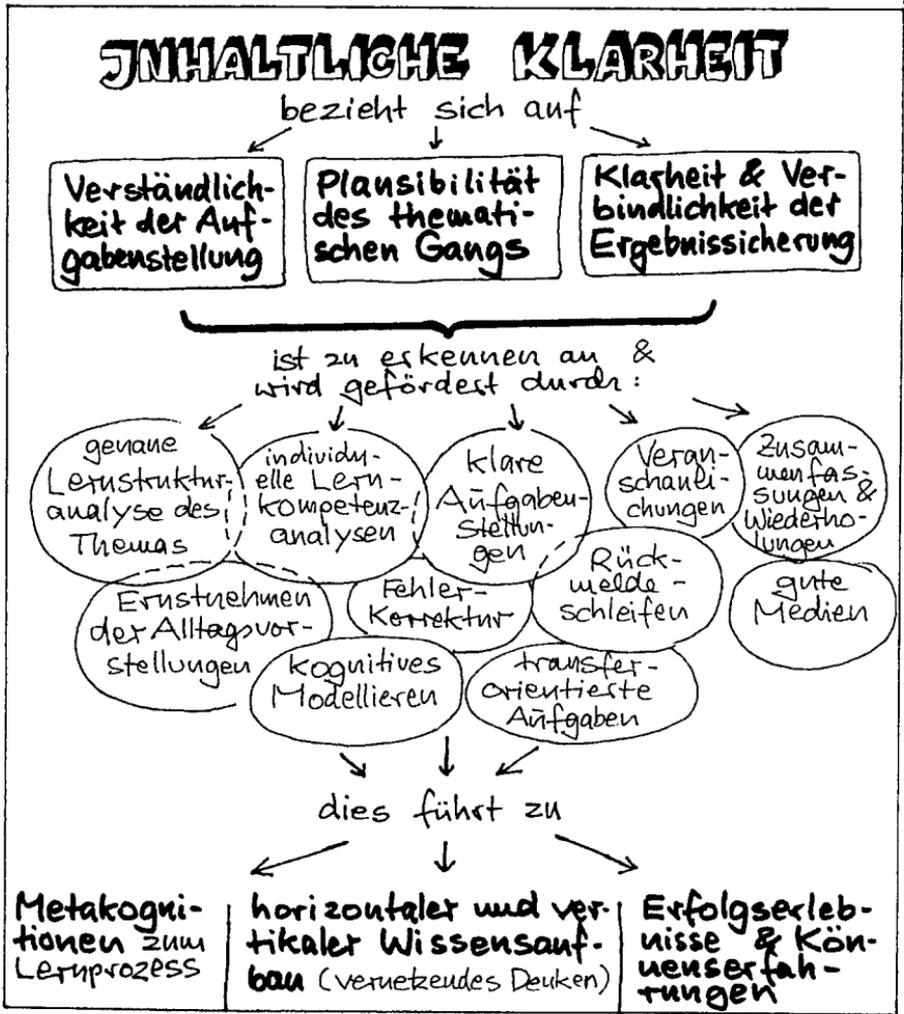
Schon die Auslegung des ersten Kriteriums zeigt also mindestens einen Merkmalsmix, jedenfalls alles andere als eine klare Bezeichnung eines Merkmals, das besonders wichtig ist. Dass Meyer keine Begriffsbestimmung, dafür aber eine Sammlung von irgendwie dazu Gehörendem in den Sinn kam, macht er in gewohnter Souveränität damit deutlich, dass seine grafische Darstellung seines ersten Merkmals eine vierzehnfach gegliederte Sammlung von Blasen enthält, die teilweise Neues einführen, teilweise schon benannte Aspekte wiederholen.

Für Klarheit sorgt hier allein die Form der Grafik. Es geht bei ihr von klarer Strukturierung über gutes Management und geschickte didaktische methodische Linienführung über zu den Blasen und zu vier Effekten: Hoher Anteil echter Lernzeit, hohe Schülersaufmerksamkeit, Reduzierung und Prävention von Störungen, Transparenz der Leistungserwartungen. Unten versammelt sich alles wirkungsvoll zum erhöhten Lernerfolg.

Und als wäre das Modell ein einziges Kriterium, erinnert er anschließend daran, dass im Sinne des strengen Unterrichtsmanagements die Klassenführung durch den Lehrer von der Unterrichtsforschung zum zentralen Baustein des Erfolgs erklärt worden sei.

Meyers zweites Kriterium ist das, welches er schon unter der Ableitung von Klarheit gefunden hatte: »Hoher Anteil echter Lernzeit«.

Wir lernen: zehn Merkmale bedeuten nicht ein Nebeneinander von Faktoren, sondern dort, wo es passt, ein hierarchisches Verhältnis. Aus klarer Strukturierung folgt ein hoher Anteil echter Lernzeit. Aber warum nicht auch umgekehrt? Wer ein »gutes



Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisationskram, Rhythmisierung des Tagesablaufs« hinkriegt, der schafft die Voraussetzung für klare Strukturierung des Unterrichts. Oder ist es doch so, dass beides nebeneinander besteht, also gleichrangig Unterschiedliches markiert wird?

Man könnte auch auf die Idee kommen, dass klare Strukturiertheit sich dadurch auszeichnet, dass Zeitmanagement, Pünktlichkeit etc. stattfinden. Dann wären das sinnvolle Unterpunkte, nicht aber ein eigener.

Inhaltlich ist das zweite Kriterium auch deswegen merkwürdig, weil Klarheit eine Qualitätsangabe (ohne Quantitätsangabe) darstellt, während hoher Anteil eine Steigerungsformel ist. Man hätte auch sagen können: echte Lernzeit und klarere Strukturierung. Warum macht Meyer es umgekehrt?

Seine Unterpunkte liefern vielleicht die Antwort. Sie reagieren auf den Schlendrian

der Stunde, auf die Erfahrung, dass ungemein viel Zeit für Nicht- Unterricht im Unterricht verplempert wird. Der Lehrer fängt 10 Minuten später an und hört fünf Minuten früher auf. Es gehen 5 Minuten vorüber, bis alle Schüler die Blätter haben, die freuen sich über jeden Exkurs zur kommenden Klassenfahrt etc.

Wenn man das aber nicht als immanentes Merkmal von Unterricht zu akzeptieren vermag (Warum sollte das Zuspätkommen zum Unterricht zählen? Er findet doch gar nicht statt!), dann schrumpft dieses Merkmal zu einer wunderbar klaren Trivialität, die zwar Schlendrian bezeichnet, nicht aber zur Bestimmung der Qualität von Unterricht etwas beiträgt. Sie qualifiziert nicht diesen selbst, sondern verweist auf etwas, was sich in ihn hineingefressen hat.

Als Drittes wird das lernförderliche Klima hervorgehoben. Das Adjektiv »lernförderlich« operiert mit der Qualifizierung noch einmal anders als die ersten beiden Adjektive mit dem Kriterium. Nun wird präsupponiert, dass das Klima mindestens zwei Zustände haben kann: lernförderlich und lernhinderlich. Das verweist sicherlich auf manche Empirie, aber taugt es als eindeutiges Kriterium? Es macht eine Hoffnung zum Kriterium. Lernförderliches Klima ist eine persuasive Formulierung. Das Klima wird dann auch anders als mit einer inhaltlichen Ausführung von »lernförderlich« charakterisiert, nämlich als Beziehungsgefüge in der Klasse. Danach geht es um gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln (taucht – so bemerkt Meyer – noch einmal auf, weil es auch hier so gut passt), Verantwortungsübernahme (zur Herstellung einer Klassengemeinschaft), Gerechtigkeit (in der Verteilung von Zuneigung und guten Noten) und Fürsorge (für den Menschen hinter dem Schüler, soweit die »Liebe, Kraft und Zeit« reichen). Meyer spricht mit Klima von einer atmosphärischen Bedingung, die die »humane Qualität« des Unterrichts jenseits von »Wellness und Kuschelpädagogik« auszeichne, und als Folge u.a. auch das Lernen befördern soll. Und er beschreibt ein merkwürdig gemischtes Klima aus psychologisierender Beziehungswärme sowie kühler Klarheit über Abläufe. Wie aber passt beidès, Fürsorge als verständnisvolle Zuwendung und als strenge nachgehaltene Verhaltenserwartung, zusammen? Meyer selbst bemerkt hier Widersprüche, die man, so sein für solche Fälle immer wieder genutzter Hinweis, »ausbalancieren« können muss (wofür er das Icon der Waage benutzt). Kann die »gute« Lösung im ausgewogenen sowohl-als-auch liegen, oder muss man sich doch für oder gegen ein bestimmtes Verhalten eindeutig entscheiden können, um guten Unterricht zu machen? Balance wird somit zur Chiffre, die vor der Bestimmung des Widersprüchlichen bewahrt:

Gegenseitiger Respekt kann sich darin ausdrücken, dass in der Lehrer-Schüler-Interaktion der Lehrer als Experte sich Respekt verschafft und der Schüler lernt, diese Autorität zu respektieren, während der Lehrer Respekt zeigt, indem er sich sachlich kritisch zum Schüler verhält. Das wäre wohl auch ein lernförderliches Verhalten, aber von der Temperatur deutlich kühler als das, was Meyer wohl im Sinn hat. Eine warme Unterrichtsatmosphäre wiederum kann lernhinderlich wirken, wenn der Lehrer, um die Schüler zu motivieren, lobt, was kein Lob verdient, er jeden in allem, was gesagt wird, bestätigt. So handelt er in (falscher) Fürsorge für vermeintlich schwache Schüler, aber deren Lernen fördert er damit noch lange nicht.

Als Meyer Schulforschung einbezieht, konzidiert er, dass der Effekt des Betriebs-

klimas auf das Lernen eher als gering eingeschätzt wird, es aber dennoch indirekt wirkt: »katalysierend und starkmachend auf die anderen 9 Merkmale« (S. 53). Ist das über Bande Gespielte katalytisch, wird es zu einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung. Dann aber kann es nicht bewertet werden als gering wirksam. Man sieht: Ohne plausible Modellierung kommt kein klares Bild heraus.

Das vierte Kriterium (inhaltliche Klarheit) schafft schon deshalb Verwirrung, weil man nicht weiß, was hier Neues eingeführt werden soll. War das nicht zentral schon die Inhaltsklarheit oben? Warum soll die Aufgabenklarheit etwas anderes sein als die Inhaltsklarheit? Der Inhalt der Stunde kann nur klar werden durch die Aufgabe, die er stellt. Was nutzt die Klarheit im Thema, wenn sie nichts mit der Aufgabe zu tun hat, die aus ihm folgt, und kann ein Thema überhaupt klar sein ohne seine Operationalisierung als Aufgabe?

Auch die anderen Erläuterungen verweisen auf Prozess-, Inhalts- und Zielklarheit, nun auch als Ergebnissicherung. Meyer erläutert so schematisch wie das erste Kriterium. Dabei ordnet er seinem Kriterium drei Unterkriterien (klare Aufgabe, Gang, Ergebnissicherung) zu, die faktisch wieder zu elf Spielbällen als Unter-Unterkriterien führen (u. a. klare Aufgabenstellung, Fehlerkorrektur) und dann drei Effekte bewirken (Metakognitionen, horizontaler und vertikaler Wissensaufbau, Erfolgserlebnisse). Erneut präsentiert er seine Aspektsammlung als eigenständiges Wirkungsmodell.

Mit der sinnstiftenden Kommunikation verhält es sich ähnlich wie mit dem lernförderlichen Klima. Kommunikation verweist nicht auf das Kommunizierte, sondern auf das Wie der Rede. »Eine kurze Wiederholung, ein aufmunternder Blick kann Sinn stiften. Ein kurzes ›Wie meint ihr das‹ des Lehrers kann ein Auslöser einer gründlichen Sinnsuche des Schülerteams werden«.

Nicht so sehr, was wir lernen, macht Sinn, sondern wie und dass wir darüber reden? Die Weise des Redens ist aber nur in dem Maße sinnstiftend, wie sie zur Sprache bringt, was ihr Inhalt ist. Wie kann also »sinnstiftend« zu einem eigenen Kriterium werden? Im Gegensatz zu sinnloser Kommunikation!? Augenscheinlich denkt Meyer hier an die Devianz des Unterrichts als Abwesenheit von Sinn, etwa daran, dass geredet wird ohne Sinn und Verstand (Stammtischgeschwätz), oder dass alle heftig reden, aber keiner weiß wirklich worüber. In der Tat drängt sich bei der Lektüre von Transkripten des alltäglichen Unterrichts massiv der Eindruck auf, dass dem Unterricht der Sinn vielfach abhanden gekommen ist.

Kurzum: Sinnstiftung im Unterricht, so sollte man annehmen, vollzieht sich durch das erste Kriterium. Den Schülern wird der spezifische Sinn der Kommunikation deutlich, nämlich sich einen Sachverhalt zu erschließen. Wenn sinnstiftende Kommunikation darüber hinaus und daneben etwas bedeuten kann, dann doch wohl nur mit der Unterstellung, dass es spezifische Mittel gibt, mit deren Hilfe geheilt werden kann, dass Inhalte im Unterricht nicht angekommen sind und aufgenommen wurden. Geht es um Sinnstiftung oder um Reparatur? Meyer erläutert sein Programm mit »Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebüchern, Schülerfeedback«. Dieser bunte Strauß von Sinnstiftern substituiert augenscheinlich inhaltliche Probleme der Sinnerschließung. Wie aber entsteht Sinn durch bloße Beteiligung? Es

entsteht vielleicht Selbstverpflichtung, aber noch kein Sinn. Was trägt eine »Kultur« des Gesprächs bei, wenn sie nicht eine pädagogische ist, die in der mäeutischen Bearbeitung von Reaktionen auf Inhalte besteht? Und was ist der Sinn der Sinnkonferenzen? Meyer erläutert später, dass er sich den Begriff »selbst ausgedacht hat«, aber etwas Uraltes meint. Es geht darum, ein begründendes Gespräch über Ziele, Inhalte und Methoden herbeizuführen. Das würde man wohl am besten mit Kriterium 1 bearbeiten.

Schüler führen sodann Selbstgespräche in Lerntagebüchern (oder dienen diese als Kontrollinstrumente zum Nachhalten der gemachten Aufgabe für Lehrer und Eltern?). Wenigstens mit dem Schülerfeedback kommt Meyer auf den Kern der Sache zurück und vermittelt die »Ergebnissicherheit« von Nr. 4 nun sozial. Aber warum soll das Feedback den Sinn stiften? Geht es nicht schlichter darum, das Lernen zu evaluieren und für das folgende Lernen einzurichten?

In seinem sechsten Kriterium handelt Meyer von Methodenvielfalt. Erläutert wird das funktional auf dem Stand der heutigen Umformung von Bildung auf Unterhaltung mit »Inszenierungstechniken«. Hier wuchert die Vielfalt, die gleichsam nur als entgrenzter Möglichkeitshorizont erscheint. Das Schema mit bald 100 Unterteilungen (S. 77) taugt nicht als ein quantitativer Maßstab für Variation. Diese selbst bleibt letztlich unadressiert. Man weiß erst einmal nicht: Soll das nun heißen, dass jede Stunde vielfältig sein soll, also möglichst methodisch differenziert zerstückelt in Kleinstphasen (mit Übergängen, die echte Lernzeit massiv einschränken), soll der Lehrer in der Woche einmal wechseln? Soll der Schüler wenigstens den Wechsel in seinem Stundenplan erleben?

Meyer referiert hier auf die Unterrichtsforschung. Diese hat festgestellt, dass nicht eine Methode den Königsweg darstellt, sondern man mit verschiedenen Methoden Erfolg haben kann. Daraus lässt sich aber schwerlich ableiten, man solle viele Methoden benutzen, erst recht nicht irgendwelche aus dem Reichtum der Techniken. Vielmehr kann man aus der Forschung allein den schlichten Tatbestand ableiten, dass man die Methode, die man wählt, auf dem höchst möglichen methodischen Niveau zu realisieren hat. Besser also ein durchgehend guter Frontalunterricht als ein Methodenmix, den man nicht beherrscht! Meyer hätte hier nicht nur Forschung zur Kenntnis nehmen, sondern auch selbst folgern können, dass man Lehrer nicht auf Methoden »ansetzen« kann. Sie realisieren dann zwar das Merkmal, machen aber schlechten Unterricht.

Im siebten Kriterium geht es um individuelles Fördern. Meyer wiederholt Freiräume als Erläuterung. Es folgen moralische Postulate: Geduld und Zeitökonomie. Das mischt Meyer munter mit Differenzierung und Integration und elaboriert nun die schon erwähnten Schülerfeedbacks hin zu Förderplänen.

Intelligentes Üben (achtes Merkmal) referiert zum dritten Mal auf ein Unbehagen am schlechten Unterricht, nämlich das mechanische Üben von etwas, was man durch Üben nicht lernt. In der Konkretisierung läuft das auf die Ausführung zu Punkt sieben hinaus, bzw. stellt nur eine Übersetzung des Förderplans in den Modus des Übens dar. Meyer qualifiziert sodann das intelligente Üben mit der Variation der couranten

Rede von Metakognitionen, dem Lernen des Lernens (bereits ein Ergebnis von 4.). Weder die Forschung noch die Methoden-Heilsbringer können bislang erklären, wie das allgemein gehen soll, dass man besser lernt, wenn man lernt und wie man lernt, um umzulernen, damit man besser lernt, egal was man lernt.

Im neunten Kriterium tritt eine erneute Variation von bereits Bekanntem in der Form der illustrativen Verdeutlichung auf. Nun wird aus klaren Zielen und Leistungs-Feedbacks ein materialer Hinweis auf die Autorität der Vorgaben: Richtlinien und Bildungsstandards. Die Transparenz für Unterricht scheint Meyer fraglos gegeben zu sein durch die Hinweise zu den Lehrplänen und Standards. Das kann man nur als bildungspolitische Ergebnisadresse verstehen, inhaltlich ist es durch nichts begründet. Warum sollte die schiere Tatsache, dass man sich auf Bildungsstandards bezieht, Transparenz erhöhen? Das wäre nur der Fall, wenn die Standards selbst je inhaltlich transparent wären und wenn sie nicht nur das wären, sondern bereits auf den möglichen unterrichtlich zu fördernden Prozess bezogen wären. Hat Meyer das an den gegenwärtigen Bildungsstandards geprüft (vgl. Gruschka 2006)? Er äußert Skepsis, dass das vielleicht mit den Standards nicht klappen könnte, »dann kehren wir halt zu den guten alten Lehrplänen zurück« (S. 115). Die Lehrpläne, das weiß mit der Unterrichtsforschung auch Meyer, sind eher Beispiele für Intransparenz. Mit dem Hinweis auf die Verpflichtungen, dem Leistungsvermögen der Schüler zu entsprechen, wird ein Gegengewicht gesetzt, von dem man dann aber nicht weiß, wie es zu einem Kriterium werden soll. Was ist, wenn der Lehrer im Sinne von Transparenz gegen Lehrplan und Standards entscheiden muss? Mit der letzten Erläuterung liefert Meyer als Neues nur die Forderung einer Zügigkeit der Rückmeldung, diese selbst wie auch »Verständlichkeit der Aufgabe« hatten wir schon mehrfach.

Der abschließende zehnte Punkt bedient sich der guten alten vorbereiteten Umgebung. Das Klima wird nun räumlich und materiell bestimmt und natürlich treffen wir auch hier wieder auf manche alten Bekannten.

Meyers Dekalog versammelt vielleicht nicht alles, aber doch das Meiste von dem, was intuitiv zur Vorstellung von einem guten Unterricht gehört. Irgendwie stimmt alles als Postulat. Zugleich machen seine Schematisierungen deutlich, dass er nicht die wichtigsten zehn Merkmale auswählt, sondern bei deren Erläuterung alles hineinpackt, was im Unterricht geschieht/geschehen soll.

Jenseits der Frage, ob man von seinem Buch eine empirisch gehaltvolle Theorie guten Unterrichts erwarten durfte, scheitert er an der scheinbar ungleich bescheideneren Aufgabe, aus der empirischen Unterrichtsforschung eben die zentralen zehn Merkmale des guten Unterrichts abzuleiten. Was auf der Ebene der Überschriften der Merkmale noch als Unterscheidungen plausibel erscheinen mag, wird bereits mit den eingeklammerten Erläuterungen unklar. Vollends diffundiert die Ausführung der Stichworte dann zu einer jeweils neuen Sammlung all dessen, was unter den Oberbegriff subsumiert werden kann. Es beginnt als Deskription und wird didaktisch zusammengefasst in Ableitungszusammenhängen, deren Stringenz nie nachgewiesen wird. In seinen Schematisierungen werden scheinbar beliebig Indikatoren zu Kriterien und Kriterien zu Indikatoren. Das Ganze wird zusammengehalten allein durch die Anleihe beim Dekalog, der symbolisch verspricht, alles Wichtige in zehn Merkmalen zusammen-

zufassen. Der Mangel an theoretischer Stringenz der Modellbildung wird offensiv als Subjektivität verteidigt. Meyer lebt von der Unterrichtsforschung, aber geht zugleich als Pädagoge auf Distanz zu ihr. Er tritt als halbneutraler Vermittler der Forschung auf, und liefert ein didaktisches Komplement der Forschung. Damit kann er seine praktischen Interessen wie auch seine praktische Parteinahme für dieses und jenes, schließlich seine Meinung in die Darstellung mischen. Die Adressierung an Lehramtsstudierende, die der Sache weder auf den Grund gehen wollen, noch ein Problem damit haben dürften, es nicht zu können, führt zu einer konsequenten Nutzung der Puzzle- und Patchworktechnik, all das letztlich in konstruktivistischer Haltung. Dabei wechseln Anmutungen an die Bemühung um Professionalität der Lehrer mit Beruhigungen darüber, dass so manches nicht so heiß gegessen, wie es gekocht wird. Wer etwa aus den Merkmalsbeschreibungen ableitet, dass es vor allem auf die Fachkompetenz und die inhaltliche Klarheit ankomme, der wird an entsprechender Stelle (S. 65) damit beruhigt, dass über die Relevanz der Fachkompetenz für guten Unterricht die Unterrichtsforschung keine eindeutigen Auskünfte erteilt habe. Wenn die Aufgabe in einem Lehrwerk nicht fachlich korrekt sei, müsse man ruhig bleiben, hätten doch die verbreiteten Mängel nicht zum »Zusammenbruch unserer Zivilisation« geführt. Nicht innere Stimmigkeit zählt, sondern die Plausibilität einer Darstellung, die auch anders erfolgen könnte. Es führen eben viele Wege nach Rom. Und wenn Rom nicht erreicht wird, ist es auch nicht schlimm, denn »Wege entstehen beim Gehen« und der Weg ist sowieso das Ziel. Wir verfügen nun über eine Menge von Aspekten, die wir zu gutem Unterricht zählen mögen, aber, was guter Unterricht *ist*, statt nur sein soll, wissen wir deswegen noch nicht.

#### IV

#### DAS ANGEBOT-NUTZUNGSMODELL

Die von Meyer in Anspruch genommene Unterrichtsforschung hat, wie bereits betont wurde, eine Doppelstrategie verfolgt. Zum einen hat sie Variablen/Faktoren aus dem Gesamtzusammenhang herausgenommen, also in Einzelstudien analysiert, um ihre Wirkungsweise auf etwas zu untersuchen, in der Regel das Lernen. Zum anderen hat sie sich aber immer darum bemüht, den Zusammenhang der Variablen als ein Gefüge synthetisierend zu fassen, das die Wirkung so gut wie möglich erklärt.

Während Meyer einen Dekalog vorlegt, versuchen es die Unterrichtsforscher mit einer Modellierung des Zusammenhanges der entscheidenden Faktoren bzw. mit einem Modell, das erlaubt, systematisch diese Faktoren zu unterscheiden, einzuordnen und zu untersuchen. Bezüglich des Ersteren kursieren viele Modelle, je nach Untersuchung (vgl. etwa Gräsel 1997, Helmke/Weinert 1997).

Bezogen auf die Gesamtschau kann auf das fast schon als kanonisiert geltende Modell, das von Helmke formulierte »Angebot-Nutzungs-Modell«, zurückgegriffen werden. Es hat viele Vorläufer und erfährt gegenwärtig manche Variation unter den Unterrichtsforschern. Gemeinsam ist ihnen allen der Versuch, das Variablen-tabelleau von Unterricht für einen Zusammenhang zu eichen, der die diversen Studien zu integrieren erlaubt, als auch weitere Studien kontextuell einbindet. Das Modell soll in der empirischen Bewertung der Variablen ausdrücken, unter welchen Bedingungen

Unterricht nicht nur stattfindet, sondern erhöhte Qualität bekommen kann. Damit sind die Faktoren immer zugleich deskriptiv und präskriptiv. Die Qualität wird wie selbstverständlich so interpretiert, wie es eingangs naiv von mir ebenfalls versucht wurde, mit der Wirkung auf die Adressaten im Sinne des erfolgreichen Lernens.

Warum Angebot-Nutzung? Weil die Betriebswirtschaftslehre nun auch in der pädagogischen Psychologie angekommen ist? Der Lehrer bietet etwas an, die Schüler fragen es nach oder lassen es? Der Unterricht als Marktplatz? Das ginge zu weit. Angebot-Nutzung ist wohl anders zu verstehen: »Der von der Lehrperson durchgeführte Unterricht repräsentiert in seiner Gesamtheit ein *Angebot*, das nicht notwendiger Weise direkt zu den Wirkungen [mit fachlichen und außerfachlichen Effekten; A.G.] führt, sondern dessen Wirksamkeit von zweierlei Typen von vermittelnden Prozessen auf Schülerseite abhängt: (1) davon, ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt wahrgenommen und wie sie interpretiert werden und (2) ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen sie auf Schülerseite führen [...] Mit anderen Worten Unterricht ist lediglich ein Angebot; ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischen liegender Faktoren ab« (Helmke 2003, S. 41f).

Der Unterricht in seiner Gesamtheit ist das Angebot des Lehrers. Wie kann man das verstehen, wenn doch evidentmaßen der Schüler zum Unterricht gehört und es nicht sinnvoll sein kann, den (oft ja nicht einmal genau) geplanten Unterricht als eine monologische Durchführung eines Angebots zu verstehen. Analog kann man fragen, ob es sinnvoll ist, den Schüler als jemanden zu sehen, der die Durchführung bloß wahrnimmt und ggf. aufnimmt. Er ermöglicht doch durch seine Beteiligung erst den Unterricht. Die Helmke'sche Definition arbeitet faktisch stark mit einem Reiz-Reaktionsmuster als Grundmodell, das nun als Angebot-Nutzung auf den Zeitgeist ausgerichtet ist. Das ist merkwürdig, weil auch die Unterrichtsforschung vielfach die interaktive Logik des Geschehens verfolgt hat.

Aber bleiben wir noch etwas beim Verstehen der Definition, der dann das Schema folgt. Nicht das Angebot und die Nutzung determinieren die Effizienz des Unterrichts, sondern die dazwischen liegenden Faktoren. Was aber ist zwischen Angebot und Nutzung? Müsste nicht Unterricht das Dazwischen zwischen dem Angebot des Lehrers und der Nutzung durch die Schüler sein? Ist der Unterricht selbst das Angebot (so wird es auch im Schema dargestellt) und besteht die Nutzung in den »Mediationsprozessen« und den Lernaktivitäten? Was passt dann noch dazwischen? Vielleicht meint Helmke weder dieses noch jenes, sondern etwas Hinzutretendes: von außen in den Unterricht hineinwirkende Bedingungsfaktoren: etwa den »Klassenkontext und den fachlichen Kontext«. Dann wäre es aber so, dass wir die abhängigen Variablen innen und die unabhängigen außen hätten. Aber war nicht auch der Unterricht eine bedingende, nicht nur eine bedingte Größe? Wenn das eine vom anderen abhängen soll, wird damit zunächst eine Wirkrichtung nach dem bekannten Muster postuliert: Der Schulerfolg hängt vom Elternhaus, der Klassengröße, der Schulform etc. ab. Analog konstruiert Helmke weitere Abhängigkeiten: Aktive Lernprozesse hängen

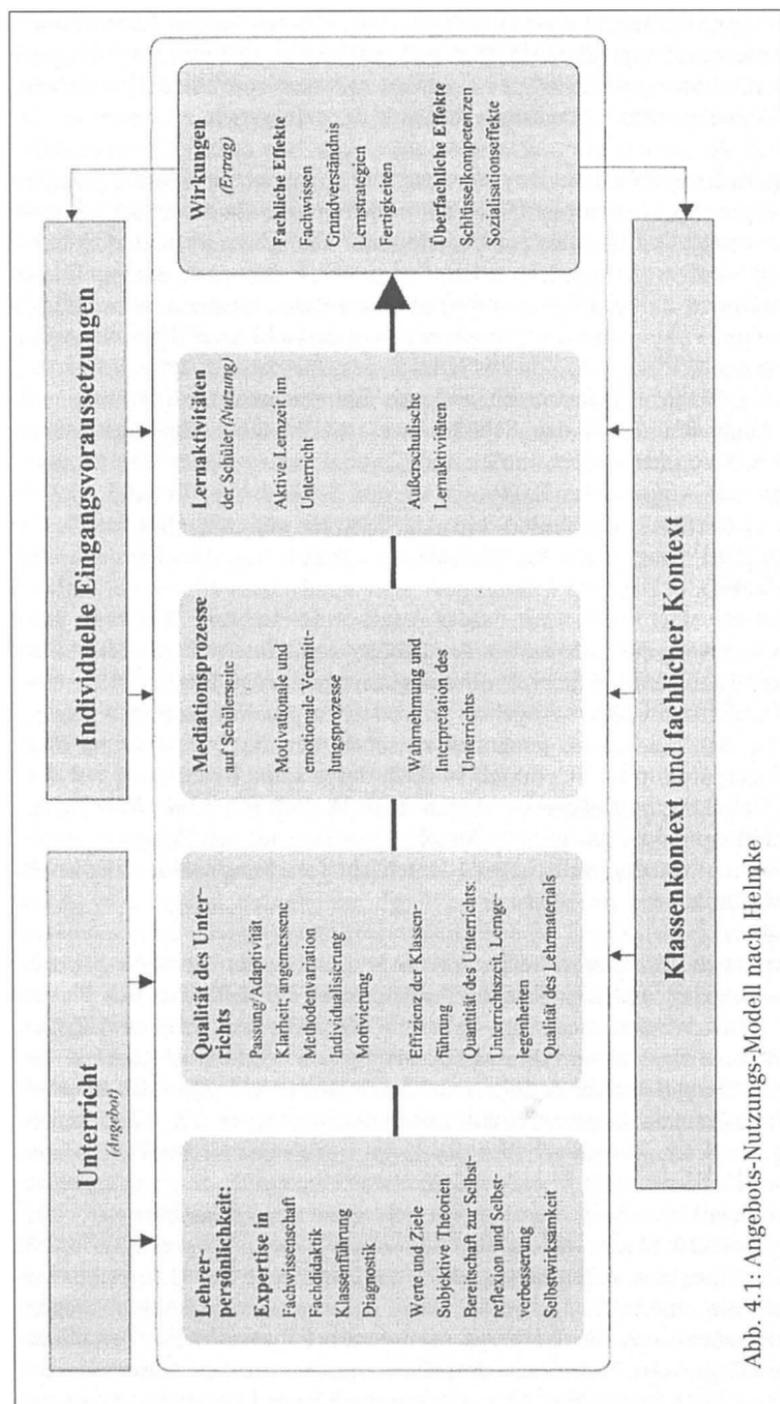


Abb. 4.1: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke

von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Klassenkontext ab. Kann man auf diese Weise Gegebenheiten gegen Prozesse ins Spiel bringen? Der Schüler zeigt also, wie er das Angebot des Unterrichts in einen Mediationsprozess überführt (überhaupt wahrnimmt und aufnimmt), nämlich durch aktives Lernen. Ob und wie effizient er das tut, hängt von seinen kognitiven Voraussetzungen ab. Zugleich dürfte doch gelten, dass auch die Lehrerpersönlichkeit mit ihren Expertisen darauf Einfluss nimmt und die Adaptivität wesentlich vom Angebot abhängt und von den Sanktionen/Benefits, die der Leistung/Nicht-Leistung folgen.

Man könnte eine Wirkungskette auch aus der Perspektive der Lehrerpersönlichkeit konstruieren. Dessen Expertise hängt ab von den Erfahrungen, die er mit seinen Angeboten macht, was er lernt, wenn er Mediation fördert, Lernaktivitäten unterstützt, Anreize gibt, das Klassenklima bessert. Hängt nun alles von allem ab? Oder kommt es eben auf den Lehrer an? Nein, auf das »übergeordnete Universalprinzip der Passung«, für das Helmke »Klarheit, schüler-, fach- und situationsangemessene Variation, didaktische Methoden, sensibler Umgang mit Heterogenität und Individualisierung und *Motivierung*« (S. 43) ausweist, um mit diesem Merkmalsmix zu schreiben, wie Meyer es zu tun pflegt? Passung als Universalprinzip bedeutet demnach weniger ein Prinzip als die in der Praxis (wenn es gut geht – sagt Meyer) sich zeigende Evidenz, dass eben alles passt.

Welche Abhängigkeiten man konstruiert und wie man sie konstruiert, hängt augenscheinlich noch von anderen Faktoren als von Angebot und Nutzung ab. Schauen wir, ob das Schema Klarheit schafft.

Wir erkennen an dem Schema, dass es ein Innen und Außen gibt und dass die Pfeile von links nach rechts weisen, von der Lehrerpersönlichkeit über den entsprechend arrangierten Unterricht, die Mediation durch den Schüler auf der Basis seiner Voraussetzungen hin zu der Wirkung, vor allem im Sinne der fachlichen Effekte. Aber von diesen aus kann es auch wieder Retour zu allem mit Ausnahme des Lehrers gehen. Das dürfen wir vielleicht als kleine Nachlässigkeit korrigieren im ansonsten streng zirkulären Schema. Apropos Optimierung: Meyer könnte das Helmke-Schema durch Symmetrisierung didaktisch vereinfachen. Wir hätten in der Mitte den Unterricht, zu seiner Linken die Faktoren der Lehrerpersönlichkeit, zur Rechten die der Schülerpersönlichkeit. Oben ließen sich die Kontexte platzieren und unten kommt heraus, was als Wirkungen gemessen werden soll.

Das Schema gliedert sich nach Helmke in sechs Erklärungsblöcke. Nimmt man den Rahmen des Schemas, kommt man nur auf fünf. Auf sechs kommt Helmke mit der Aufnahme der Innendifferenzierung bei den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schüler. Warum macht er eine Unterscheidung nur hier, wo doch deutlich mehr Subblöcke ausgewiesen werden, etwa beim Lehrer? Und warum wird Wirkung zu einem Erklärungsblock, wenn die anderen doch die Wirkung erklären sollen? Soll das bedeuten, dass Wirkung als Faktor der weiteren Wirkung verstanden wird? Dann aber müsste auch alles vor den Wirkungen zu Wirkungen ernannt werden, etwa als fachliche Reaktion auf Unterricht und als Angebot, das auf die Wirkung beim Schüler reagiert.

Helmke plädiert dafür, die Lehrperson und ihre Expertise gesondert zu behandeln, separat von der Unterrichtsqualität, weil es sich um »personale Merkmale handelt, die den Unterricht zwar beeinflussen, die aber nicht selbst als Aspekte der Unterrichtsqualität angesehen werden dürfen« (S. 42). Das ist eine in der Sache überraschende Erklärung. Was, wenn nicht die Person und ihre Expertise, geht sowohl in den Unterricht als Aufgabenstellung als auch seine Bearbeitung ein? Die Unterscheidung ist wohl nicht der Sache geschuldet, sondern resultiert aus der von Helmke verfolgten Forschungspragmatik. Der entsprechend ist es eben gut möglich, die Qualifikationen und die Deutungsmuster der Lehrer gesondert zu *erfassen*, um dann den Unterricht als ein eigenes Datum dagegen zu halten: Realisiert er, was er weiß und kann? (Der Unterricht kann so zum Beispiel besser sein, als die diagnostische Kompetenz des Lehrers es vermuten ließe und umgekehrt.) Die gesonderte Erfassung erlaubt es zudem, im Unterricht die Realisierung dieser »Persönlichkeit des Lehrers« nicht entsprechend genau zu beobachten, man kann sich dann zum einen auf äußerliche Merkmale wie Steuerung, die »notwendig prozessgebunden« ist, konzentrieren. Für die Effizienz der Klassenführung gibt es einfache Messparameter, etwa die Quantität des Unterrichts, die Anzahl der Lerngelegenheiten. Zum anderen liegen die Aufgaben und ihre Einbettung für den Unterrichtsforscher offen zutage. Er kann deren Qualität schätzen lassen, kann beobachten, wie Methodenvariation eingesetzt wird, wann der Unterricht individualisiert wird, wann und wie der Lehrer mit Lob und Tadel motiviert. Auch ob er auf Antworten auf seine Fragen warten kann, kann man genau messen. Damit, entsprechend der Schätzsкала, kann man die Faktoren als Qualitäten im doppelten Sinne nutzen: als Messwerte und als Ausdruck der Qualität des Unterrichts. Und wenn man entsprechend mit den Schülern verfährt und dann auf die Kontexte achtet, schließlich fragt, was dabei herausgekommen ist, hat man das komplette Bild vom Unterricht: Input, Prozess, intervenierende Faktoren, Output. Damit zeigt sich bereits, dass es sich beim Angebot-Nutzungs-Modell weder um eine Inspiration durch die Betriebswirtschaftslehre handelt, noch um ein aus der Forschung abgeleitetes allgemeines theoretisches Modell der »Wirkungsweise von Unterricht«. Dieses ließe sich auch ganz anders entwerfen. Das Modell ist vor allem eines, das den Modus einer bestimmten Unterrichtsforschung reflektiert. Auf diese Weise wird die Sache an eine durchgespielte Forschungsmaschine angepasst und die wiederum erlaubt, vielfältige neue Studien zu generieren.

#### *Welche weiteren Beobachtungen sprechen für diese These?*

Der instrumentelle Blick auf eine bestimmte Forschung wird auch deutlich, wenn man die Subkategorien betrachtet, mit denen etwa die Mediation der Angebote durch den Schüler konkretisiert werden. Hier geht es um motivationale, emotionale und volitionale Faktoren im Schüler, mit denen er das Angebot des Lehrers aufgreifen muss, um erfolgreich werden zu können. Es ist keine Marginalie, dass die Sprache hier ganz allgemeinspsychologisch ist und ohne die pädagogische Terminologie auskommt. Denn auf diese Weise wird aus der Beobachtung der »Nutzung« eine Anwendung entsprechender Messverfahren der Psychologie. Mediation drückt eine verfahrensmäßige Form der Vermittlung aus, deren Tools bestehen in allgemeinen motivationalen, emotionalen und volitionalen Dispositionen. Dass die Wahrnehmung und

Annahme immer wesentlich durch die Affiziertheit durch den Inhalt bestimmt wird, mithin sie im Anstoß einer je besonderen Bildungsbewegung besteht, die als solche den Kern der »Nutzung« wie der »Wirkung« ausmacht, bleibt auf diese Weise unbeachtet. Nutzung ist bei Helmke teleologisch festgelegt auf das möglichst klare Angebot, das auf entsprechend klare psychische Dispositionen treffen sollte: den motivierten, interessierten Schüler. Mit diesen Eigenschaften verhält sich der Schüler gleichsam abstrakt zur Sache, nicht aber zu ihr als einem Gegenstand, der in ihm einen inhaltlichen Bildungsprozess auslöst. Allein mit dem Rekurs auf die Bildungswirkung von Unterricht ließe sich dieser als ein offenes Geschehen rekonstruieren. Er erscheint dann nicht nur als erstrebte Passung von Angebot und Nutzung, sondern als ein ›Angebot‹ das Bildungsmöglichkeiten in notwendig eigensinniger Weise und Dynamik auslöst und die dann entsprechend eigensinnig von den Lehrern beantwortet, kontrolliert oder negiert werden.

Noch in einer zweiten Hinsicht wird die Wirkungsweise von Unterricht durch das Modell um das gebracht, was Unterricht konstituiert. Sowohl im Bereich der Aktivitäten der Schüler als auch in dem des Angebots und der Expertise der Lehrer, schließlich auch im Klassenkontext wird etwas weiteres Pädagogisches relevant, was sich in Helmkes Schema nicht findet: Erziehung. Diese vollzieht sich explizit als Reaktion auf ungezogenes Verhalten, und vor allem implizit durch die Durchsetzung des Regelwerks für Unterricht und ihre zentrale, nicht alleinige Funktion, das Lernen. Als Statthalter dieser Prozesse fungiert bei Helmke die »Sozialisationswirkung«. Das wäre kein Problem, wenn die Wirkung des Unterrichts eben so als Sozialisation ausreichend bestimmt wäre. Davon kann aber, wie jeder Blick in das Geschehen unmittelbar verrät, keine Rede sein. Das Angebot Unterricht ist wesentlich auch ein Angebot in Erziehung und Selbsterziehung und die Probleme, die der Unterricht mit sich führt, lassen sich nur angemessen verstehen, wenn sie auch als solche der misslingenden Erziehung verstanden werden.

Beides, Erziehung und Bildung, sind freilich Prozesse, deren Wirksamkeit schwer beobachtet werden kann, jedenfalls mit den Instrumenten der Unterrichtsforschung, für die Helmke steht. Wohl auch deswegen tauchen sie im Schema nicht auf.

Mit der Vorstellung von Unterricht als einer je spezifischen Realisierung von Angebot und Nutzung, bricht das Modell *prima vista* mit all den technologischen Modellierungen, die von der Herstellung eines Kontinuums von Absichten und Wirkungen ausgehen, in einer anderer Sprache: der herstellbaren Einheit von Absicht und Wirkung, Vermittlung und Aneignung. Damit sichert sich das Modell gegen eine theoretische Vereinfachung des Unterrichts als einer realisierten Planung ab, wie es zugleich implizit dazu auffordern könnte, die Differenz zwischen beiden Dimensionen zum Gegenstand der Forschung zu machen. Das geschieht, aber es vollzieht sich nicht in der gleichsam konfrontativen Untersuchung des Unterrichts als Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung, sondern mit der Perspektive, die Bedingungen zu erkunden, wie Angebot und Nutzung/Nachfragen konvergieren können. So gilt es, das Angebot so zu optimieren, dass es zu seiner sinngemäßen Nutzung auffordert und damit vor allem die intendierte Wirkung erhöht.

Dieser einschränkenden und doch viel versprechenden Bestimmung des Gegenstandsbereichs der Erklärung korrespondiert die methodologische Selbstbeschränkung der Erklärung. Helmke hebt mehrfach hervor, dass die Unterrichtsforschung kein strenges, dem naturwissenschaftlichen Ideal entsprechendes Erklärungswissen bereithalten kann. Sie kann nicht sagen, welche Gesetze hier gleichsam jenseits der Spezifität von Raum und Zeit gelten. Sie kann nur sagen, welche besonderen Bedingungen wie wirksam sind als spezifische Variablen von Raum und Zeit.

Um den Geltungsanspruch der Unterrichtsforschung zu verstehen, muss methodologisch knapp erläutert werden, welchen Status die meisten der Aussagen der Unterrichtsforscher besitzen. Man kann wissenschaftliche Aussagen in vielen verschiedenen Formen ausdrücken, je nach Theorie und Forschungsparadigma. Die quantifizierende Unterrichtsforschung hat vier Optionen für ihre Aussagen zu den Wirkungen von Unterricht: Sie kann probabilistisch oder deterministisch ihre Untersuchungswirklichkeit modellieren (vgl. Hummel/Opp 1973). Im ersten Fall will sie die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Ereignis eintritt, berechnen, im anderen Fall sucht sie nach den gesetzmäßigen Bedingungen der Notwendigkeit, mit der ein Ereignis eintritt. Sodann kann sie das zu messende Ereignis in die Form einer Wenn-dann-Beziehung bringen oder eine Je-desto-Relation formulieren. Im ersten Fall geht es etwa um eine eindeutige Ursache-Wirkungs-Hypothese, im anderen Fall um eine der möglichen quantitativen Relation in der Ausprägung von zusammenhängenden Merkmalen (je mehr/weniger desto mehr/weniger).

Die Unterrichtsforschung arbeitet mit der statistischen Wahrscheinlichkeit und nicht mit der determinierten Notwendigkeit: für alle  $x$  gilt notwendig  $y$ . Da sie in der Regel nicht mit nominalen Daten arbeitet (eine Ursache lässt sich feststellen oder nicht), sie vielmehr Merkmale (ordinal) skaliert (und oft wie Intervallskalen rechnet), dominiert die Form der Je-desto-Aussage. Das heißt konkret: Die Unterrichtsforschung sucht nicht nach den Gesetzen, die ggf. im Unterrichtsgeschehen walten, statt dessen ungleich weicher nach den Zusammenhängen die  $y$  wahrscheinlicher sein lassen als  $x$  (lernen versus nicht-lernen). Und da sie  $y$  und  $x$  selbst gewichtend skaliert, kommt sie vor allen zu Aussagen wie: Je klarer ein Unterricht strukturiert wird und je motivierender der Umgang mit den Schülern erfolgt ..., desto wahrscheinlicher ist, dass der Schüler lernt, was er lernen soll/desto mehr/tiefer lernt der Schüler.

Damit wird das Modell komplexer, zugleich aber auch weniger *erklärungskräftig*. Man muss zwar mit schwachen Zusammenhängen rechnen, hat aber damit kein Problem mehr, denn auch ein schwacher Zusammenhang ist ein Forschungsergebnis. Nur zu viele davon darf es nicht geben, weil sich dann die Frage erheben könnte, was man weiß, wenn man nichts Genaues im Sinne der Erklärung mitteilen kann. Deswegen ist es gut, wenn man starke je-desto Zusammenhangsmaße findet. Je mehr davon festgestellt werden kann und je stärker das Zusammenhangsmaß ausfällt, desto mehr nähert sich die statistische Beschreibung einer Erklärung an. Freilich darf man dabei nicht zu einfach vorgehen. Da man den Unterricht nicht mit einfachen bivariaten Beziehungen und als lineares Wirkungsgefüge beschreiben kann, versucht man, möglichst viele Variablen in ein Modell zu bringen.

Auch wenn Meyer nicht explizit ein solches Gefüge vorlegt, kann man doch davon sprechen, dass er mit seinen Merkmalen sagen will: je mehr von den Merkmalen guten Unterrichts zutrifft, desto besser ist der Unterricht. Davon ist der Ansatz des Angebot-Nutzungs-Modell nicht weit entfernt.

Sofern wir es aber nicht mit einer zeitlichen Abfolge der Einwirkung zu tun haben (also eine möglichst klare und gut isolierbare Ursache für eine entsprechend gemessene Wirkung), sondern Gleichzeitigkeiten als auch Wechselwirkungen, ja auch Rückkopplungseffekte (mit Helmke) annehmen müssen, droht den Modellen der Absturz ins Tautologische und Zirkuläre: Guter Unterricht ist, wenn die Wirkfaktoren für guten Unterricht zutreffen; wenn die Wirkungen zutreffen, ist guter Unterricht.

Eine weitere Folge des Blicks auf Unterricht als Angebot und Nutzung besteht in der Ablehnung jeder einheitsstiftenden Formulierung von »Gutem Unterricht«. Helmke betont mit variierender Argumentation, dass es nicht darum gehen könne, die für den Unterricht schlechthin geltenden Gütekriterien zu bestimmen, geschweige denn die Optik zu verstärken, es käme darauf an, keine inhaltlichen Unterschiede in der Güte mehr zu akzeptieren. So differenziert er fachlich und institutionell Unterricht und lehnt explizit die Phantasie ab, der Unterricht sei besonders gut, der alle möglichen Kriterien für guten Unterricht erfülle. Aber es gibt bei ihm auch die gegenteiligen Erläuterungen. Allein eine der Stellschrauben zu verändern, führe nicht zum Erfolg, also müssen doch möglichst viele Qualitätskriterien erfüllt werden. Die Ablehnung eines Allgemeinmodells und das Plädoyer für den differenzierenden Blick bedeutet nicht ein Plädoyer für das »anything goes«, sondern bei Verzicht auf *die* richtige Methode doch dazu, die »Qualitätsprinzipien des Unterrichts, die unbedingt und fraglos gültig sind« (S. 41) zu erfüllen. Diese sind also doch in ein Modell zu bringen. Was in diesem allgemein abgebildet wird, bedarf als besondere Mischung aller Merkmale und Merkmalsgruppen, in der Praxis der »Orchestrierung«.

Nach dieser Mischung aus vorsichtiger Relativierung und entschiedenem Plädoyer kann man sich wieder dem Kern der Bestimmung für guten Unterricht zuwenden. Die besteht dann nach pädagogischem common sense darin, dass etwa eine gute fachliche Expertise, Klarheit in der Themenstellung, gute soziale Steuerung und positive Zuwendung zum Schüler und möglichst viel Lernaktivität gegeben sein sollten. Was wir wussten, wissen wir nun auch mit der Forschung. Wissen wir deswegen schon, was Unterricht zu einem guten oder schlechten werden lässt? Was heißt dabei Klarheit und wie äußert sich die Mediation als Bildungsbewegung und wie reagiert auf sie die Expertise eines Lehrers?

Weder Meyer noch Helmke können das mit ihren Verallgemeinerungen sachhaltig darstellen. Deswegen bleiben so manche ihrer Begriffe leer, leben sie von letztlich unbegriffener Evidenz und damit vom Postulat, dass sie solche der Qualität und des Guten sein *müssen*.

## LITERATUR

- Arnold, Karl (Hg.): *Lehren und Lernen*; in: Arnold, K. et al.: *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn 2006, S. 7–46
- Blankertz, Herwig: *Theorien und Modell der Didaktik*, München 1969/75
- Berg, Hans Christoph: *Suchlinien – Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt*, Neuwied 1993
- Gräsel, Cornelia: *Ökologische Kompetenz*, München 2000
- Grell Monika / Grell Joachim: *Unterrichtsrezepte*, Weinheim 1983
- Gruschka, Andreas: *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens*, Frankfurt am Main 2005
- Gruschka, Andreas: *Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben*, in: *Pädagogische Korrespondenz* 35, 2006, S. 5–22
- Gruschka, Andreas: *Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten*, in: *Pädagogische Korrespondenz* 32, 2004, S. 5–35
- Gruschka, Andreas: *Die Relevanz der Fachlichkeit im Unterricht*, unveröffentl. Manuskript, Frankfurt am Main 2007
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze 2003
- Institut für Qualitätsentwicklung (IQ): *Manual für Schulinspektion*, Wiesbaden 2005
- Lipowsky, Frank: *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und Lernen der Schüler*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51, 2006, S.47–70
- Meyer, Hilbert L.: *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2004
- Opp, Karl-Dieter / Hummel, Hans J.: *Probleme der Erklärung sozialer Prozesse*, Bd. I und II, Frankfurt am Main 1973
- Rauin, Udo: *Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird*, in: *Pädagogische Korrespondenz* 32, 2004, S. 39–49
- Richardson, Virginia (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*, Washington 2002
- Steffens, Ulrich / Messner, Rudolf (Hrsg.): *PISA macht Schule – Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabekultur*, Wiesbaden 2006
- Unruh, Thomas: *Guter Unterricht*, AOL, Hamburg 2006
- Weinert, F. E. / Schrader, F.W. / Helmke, A.: *Educational expertise – losing the gap between educational research and classroom practise*, *School Psychology International* 11, 1990 S. 163–180

## ANHANG: DER BLICK IN DEN ALLTÄGLICHEN UNTERRICHT

Was guter, natürlich ebenso was schlechter Unterricht ist, kann auch ganz anders diskutiert werden, nämlich mit Rückgriff auf Unterrichtsbeobachtungen im Klassenraum und das aufgezeichnete reale Geschehen. Wer ersteres tut, ist oft von der Normalität des Geschehens stärker beeindruckt als von seiner Güte. Selten jedenfalls handelt es sich um solchen Unterricht, dem man begeistert begrüßt oder kopfschüttelnd verdammt. Es ist eher mehr oder weniger bekanntes Routinegeschehen, egal welcher Methode der Lehrer folgt. Das Zeitmanagement funktioniert, die Schüler arbeiten mit. Am Ende erscheint auf der Tafel, was am Anfang angekündigt wurde. Erst wenn man diese Normalität als Beobachter gleichsam auf Distanz bringt, wird das Geschehen stärker qualifiziert. Das kann durch isolierte Beobachtungsmessung geschehen (wie lange wartet der Lehrer auf die Antwort des Schülers, wie oft korrigiert oder lobt er, reagiert thematisch usw.). Solche Daten sind hoch interpretationsbedürftig und fassen messend gleich auf, was in der Prozesslogik des Geschehens ganz unterschiedlich motiviert sein kann. (Warten auf die Antwort kann bei dem einen Schüler hilfreich, bei einem anderen entmutigend sein.) Die andere Möglichkeit besteht darin, das Geschehen in seiner Dynamik aufzuschließen. Mein Beispiel soll zeigen, wie selbstverständlich und spezifisch dann die Frage aufgeworfen ist, was guter und schlechter Unterricht ist.

*Transkript einer Geschichtsstunde im Grundkurs der Klasse 12 eines Gymnasiums  
Behandelt werden kleine Textausrisse zur Reichstagsdebatte über die Verträge von  
Locarno.*

*Nachdem die Redner Otto Wels (SPD), Gustav Stresemann (DVP) und Graf von  
Westarp (DNVP) in der Form einer Paraphrase der vorliegenden Texte behandelt  
worden sind, geht es folgendermaßen weiter:*

[...]

L.: Dann haben wir Strasser. Jetzt hören wir mal einen Nazi, NSDAP (*Räuspern*),  
(*Unruhe, Pause*)

L.: Sm12? Strasser, was sagt der?

Sm12: Weiß ich net!

L.: Du warst nicht da? Letztes Mal? OK, Glück gehabt (*lacht*). Ja, Sm3 noch mal!

Sm3: Er spricht halt vom deutschen Sozialismus. Mhm, und vom Judenhass, also  
indirekt, also...

L.: Ja, genau.

...(Unverständliches)...

Sm3: Bildung eines geschlossenen Volkes.

L.: Mhm, genau. Was ist damit gemeint, er will ein geschlossenes Volk bilden? Was  
heißt das konkret?

Sw7: Das halt ..., dass man in Deutschland zusammenarbeiten soll.

L.: Richtig

Sw7: Koalitionen bilden.

L.: Genau (*unverständlich*)

Sm11: Was er auch sagt in Zeile 75 bis ähm folgende. Das sagt er ja, dass ähm ein  
gutes deutsches Gemeinschaftsgefühl und er Gemeinschaftssinn eigentlich stärker  
sind, als alle Verträge, die über Deutschland hinweg entschieden werden.

L.: Mhm

SM11: Das heißt, alle Verträge, die für ganz Europa gelten, mhm, sind für Deutsch-  
land eigentlich nur von Nachteil.

L.: Mhm.

Sm11: Weil ja das deutsche Volk in sich geschlossen stärker ist als alle anderen  
europäischen Völker.

L.: Ja, auch dass die Ostgebiete dann wieder zu Deutschland hinzukommen. Also was  
für einen Nationsbegriff vertritt denn dieser Strasser? Was für einen Nationalismus,  
um genauer zu sein?

[...]

*Soweit die gesamte, im Folgenden zu interpretierende Sequenz.*

L.: *Dann haben wir Strasser. Jetzt hören wir mal einen Nazi, NSDAP (Räuspern),  
(Unruhe, Pause)*

Innerhalb einer Reihe von Ausrissen mit Reden von Reichstagsabgeordneten  
anlässlich der Debatte zu den Locarno-Verträgen 1926, ist nun Strasser »dran«. D. h.  
eine Rede nach der anderen wird behandelt, ebenso wie eine Unterrichtsstunde auf  
die nächste folgt (» ... dann haben wir Mathe.«). Entweder soll von den Schülern nun  
wiederholt werden, was wir mit Strasser »haben«, damit man einen Überblick

bekommt, was man danach alles zu bearbeiten, zu verstehen etc. hat, oder Strasser wird direkt zum Gegenstand der Analyse gemacht.

Die Schüler sollen den kleinen Ausriss aus der Rede gelesen haben, der Lehrer insinuiert aber, die Schüler würden nun zu Zuhörern des Redners (live im Reichstag oder als Tonkonserve). »Hören wir mal« klingt wie eine beliebige Abwechslung vom bis dahin Gewohnten: wie eine Hörprobe. »Hören wir mal« kündigt den Zugriff auf ein Phänomen an, das als solches unbestimmt ist: Schauen wir uns 'mal diesen Biber beim Bau an. Lassen wir uns 'mal überraschen, wie er das bewerkstelligen wird!

Aber ein Nazi ist nicht irgendwer, sondern Exponent einer Position, von der die Schüler wissen, dass sie bald die Weimarer Republik zerstören und in die Barbarei von Krieg und Holocaust führen wird. Wie beiläufig wird als eine Sensation, etwas Anrühiges angekündigt. Strasser ist so ein Exemplar im Reichstag wie ein wildes Tier im Käfig. Warum diese Dramatisierung? Ein Versuch der Herstellung von Spannung, eine Reaktion auf einen Mangel an Interesse, bloß ein Wechsel ins locker leichte Schülerdeutsch?

Als merkte der Lehrer seine Unsachlichkeit, schiebt er das Parteikürzel hinterher und räuspert sich (vielsagend und um wieder klar sprechen zu können?).

Die Unruhe in der Klasse kann entweder den Erfolg der Aufstörung indizieren oder aber den Widerstand gegen die gewählte Form der Ansprache.

*L.: Sm12? Strasser, was sagt der?*

Die Aufforderung schafft Klarheit über die Aufgabe. Die Schüler sollen wiederholen, was der Redner sagte. Das kann bedeuten, sie sollen vorlesen, was er sagt oder aber mit eigenen Worten berichten, was er sagt.

Die wörtliche Wiederholung kann als Vergegenwärtigung eine Voraussetzung der Analyse sein. Angesichts der Kürze der Textausrisse böte sich also eine erneute Lektüre (nach der der Hausaufgabe) an. »Berichten Sie mit eigenen Worten«, bedeutet die Aufgabe zu komprimieren, was sie nur angemessen zusammenfassen können, sofern sie den Text dank eines gewonnenen Verständnisses pointieren können. Ansonsten werden sie aufgefordert, irgendwie, das heißt mit Verlust an Substanz und Präzision auf das einzugehen, was sie abbilden sollen. Vielleicht vermerken sie so nur, was sie bei flüchtiger Lektüre zu Hause unterstrichen haben? Dann müsste aber mit Rückgriff auf die zitierte Passage der Rede kontrolliert werden, ob das Wiedergegebene das Wesentliche der Rede enthält. Letztlich ließe sich das nur durch ein Nachlesen und Interpretieren des Textes sicher stellen.

*Sm12: Weiß ich net!*

Der aufgerufene Schüler antwortet auf die Lehrerfrage, als handelte es sich um keine solche Frage, sondern um eine Informationsfrage, die man entweder beantworten oder nicht beantworten kann, eben je nachdem, was man – warum auch immer – weiß. »Weißt Du, was der Strasser dazu gesagt hat?« »Nein, weiß ich net, ich war nicht dabei, als er es gesagt hat.«

Die Lehrerfrage nach dem Wissen unterstellt nicht die Zufälligkeit des Wissens des Schülers, sondern bezieht sich auf einen durchgenommenen Stoff (der letzten Stunde) oder die Hausaufgabe, nach der die Textausrisse zu lesen waren. Ansonsten

wäre die Frage unsinnig. Wie sollte der Schüler wissen, was Strasser gesagt hat, wenn er nicht vorher dazu aufgefordert worden wäre, sich zu informieren?

Das »Weiß ich net!« enthält somit eine Absage des Schülers an die Kooperationspflicht gegenüber Lehrer, Klasse und Unterricht. Sm12 nimmt sich einfach heraus, nicht getan zu haben, was von ihm verlangt wurde. Er postuliert für sich die Unschuld des Nicht-Wissens, anstatt zu sagen: Habe ich nicht gelesen!

Die flapsige Art der Verweigerung provoziert eine Reaktion des Lehrers. Er kann nicht einfach in der Weise darüber hinweggehen, dass er nun in die Klasse fragen würde: Wer weiß es denn zufällig?

*L.: Du warst nicht da? Letztes Mal? OK, Glück gehabt (lacht). Ja, Sm3 noch mal!*

Anstatt den Schüler dazu aufzufordern, eine plausible Begründung für seine Leistungsverweigerung zu nennen: »Und warum hast Du Deine Aufgabe nicht erledigt?«, bietet er dem Schüler selbst eine Erklärung für das Nicht-Wissen an, die gleichzeitig wie eine Entschuldigung klingt. Weil der Schüler das letzte Mal nicht da war, als es um den Text und die Hausaufgabe ging, kann er nicht wissen, dass er heute danach gefragt wird. Das letzte Mal ist nicht ein zufälliger, sondern der dem aktuellen Unterricht vorausgehende Fall. Das vorletzte Mal ginge nicht, denn beim letzten Mal hätte der Schüler in Erfahrung bringen müssen, was beim vorhergehenden Unterricht behandelt wurde. Erst wenn der Schüler heute, etwa nach längerer Krankheit, wieder zur Klasse gestoßen wäre, hätten wir einen anderen Fall, dann wäre es nicht legitim, gerade diesen Schüler nach Strasser zu fragen.

Die beiden Fragen werden nicht vom Schüler beantwortet, der Lehrer unterstellt mit seinem übergangslosen »OK«, dass er ins Schwarze getroffen hat und bewertet dies als in Ordnung.

Bezogen auf Schüler der gymnasialen Oberstufe könnte die Erklärung wohl nicht als eine Entschuldigung gelten. Der Schüler hätte nämlich die Aufgabe, sich zu erkundigen, was die Hausaufgabe der letzten Stunde war. Er könnte sich nicht damit herausreden, nicht da gewesen zu sein.

Mit der Anerkennung der selbst produzierten Erklärung für das Nicht-Wissen unterminiert der Lehrer die für seinen Unterricht konstitutive Kooperationsregel und die Verbindlichkeit der Leistungsnorm. Nach dieser Eröffnung des Lehrers könnte sich jeder Schüler zukünftig hinstellen und seine Abwesenheit als Rechtfertigung dafür einbringen, nicht leisten zu müssen, was die Anwesenden zu leisten hatten.

Die haben mit ihrer Anwesenheit, wie sich vor diesem Hintergrund zeigt, nicht etwa einen Vorteil und der Abwesende einen Nachteil, sondern es verhält sich genau umgekehrt. Wer nicht da war, hat Glück gehabt. Welches? Nicht etwa das, dass er für nicht erbrachte Leistungen nicht sanktioniert werden kann. Bei einer nicht triftigen Entschuldigung wäre er dagegen damit nicht durchgekommen und hätte eine schlechte Note bekommen. Da die Abwesenheit aber keine akzeptable Entschuldigung ist, geht es gar nicht um das Glück, an der schlechten Note vorbeigekommen zu sein. Das Glück besteht darin, dass ihm erspart geblieben ist zu machen, was man im und nach dem Unterricht machen muss.

Sm12 ist nicht etwas entgangen, er hat vielmehr das Privileg des Glücks des Nicht-Wissens. Damit dementiert der Lehrer die Unterstellung, es ginge in seinem Unterricht um etwas so Wertvolles, Wichtiges, dass man es nicht verpassen sollte und, wenn man es doch verpasst, es dem Schüler zum Bildungsdefizit gerät.

Als wäre der Unterricht eine nutzlose Fron, kann man das »Glück gehabt« als das Beste, was einem passieren kann, verstehen: Es besteht im unwillkürlichen Abwesendsein. Denn ganz kann man nicht wegbleiben. Jede Gelegenheit einer ausfallenden Stunde ist ein Glück. Es ist damit wie mit Hitzefrei, Klassenfahrt, Lehrerkrankheit: alles willkommene glückliche Anlässe für Unterrichtsausfall.

Der Glückwunsch wirkt sodann wie eine Selbstbezeichnung des Lehrers. Du hast nichts verpasst. Ich präsentiere nichts so Aufregendes, dass es schade drum wäre, nicht dabei gewesen zu sein.

Der Tonfall des »Glück gehabt« kann nicht ganz ernst gemeint sein. Er stellt wohl eine ironische Überzeichnung dar. Schwer vorstellbar ist ja, dass der Lehrer grundsätzlich und bejahend vom Glück sprechen wollte, nicht in der Schule und in seinem Unterricht anwesend sein zu müssen.

Aber gerade mit der ironischen Pointierung wird die Wahrheit seiner Resignation ausgesprochen: Den Geschichtsunterricht kann man nicht einmal dann sicher und reibungslos durchführen, wenn man es den Schülern so leicht wie nur möglich gemacht hat: ihnen winzige Texte ausgibt und sie bittet, sie zu lesen und das ihnen wichtig Erscheinende zu unterstreichen, um es auf die Frage hervorbringen zu können. Nicht einmal den Strasser haben sie alle gelesen, denjenigen, der den Ton vorgibt für die Zukunft der Geschichte.

Angesichts der Einfachheit der Übung und der inszenierten Spannung über den Nazi mag der Lehrer sich nicht mehr fragen, ob das provokative Desinteresse des Sm12 vielleicht mit der didaktischen Rahmung der Übung zusammenhängen könnte.

Diese wird deutlich in der Weise, wie der bereits erprobte und bewährte Sm3 für Sm12 einspringt.

*Sm3: Er spricht halt vom deutschen Sozialismus. Mhm, und vom Judenhass, also indirekt, also...*

*L.: Ja, genau.*

Strasser spricht nicht allgemein vom »deutschen Sozialismus«, sondern vom »wahrhaften deutschen Sozialismus«. Den wolle er und seine Partei errichten gegen den falschen Sozialismus der Linken. Nicht selbstverständlich dürfte (den Schülern) sein, dass die Nazis für den Sozialismus eintraten, weil man vielleicht weiß, das sie den Kapitalismus keineswegs abgeschafft haben. »Er spricht halt« klingt demgegenüber wie eine Selbstverständlichkeit: Worüber sollte er sonst reden?

Auch nicht vom Judenhass, nicht einmal indirekt, redet Strasser, sondern merkwürdiger Weise von der »seelenlosen, jüdischen, materialistischen Auffassung« wohl der Exponenten des Kapitalismus wie auch der Materialisten des falschen Sozialismus. Die Seele und die Kapitalismuskritik finden also im Idealismus des Strasser ihre Entsprechung. Aber um welches Ideal geht es dabei? Hatten die Nazis etwa Ideale als Zielgrößen für das Gute? Das zumindest wäre zu klären.

Weiterhin ist wesentlich, ob Strasser vom Judenhass redet (dann doch wohl kri-

tisch?) oder ob er Juden hasst. Lässt »jüdisch« sich mit »Jude« kurzschließen? Materialistisch mit Materie/Material? Im Ausriss werden Kommunisten wie Kapitalisten, die nicht zufällig oder doch (?) häufig Juden sind, als seelenlos (d. h. doch wohl herz- und gewissenlos, denn was wäre der Sinn von seelenlos?) charakterisiert. Bedeutet seelenlos, jüdisch und materialistisch eine Ableitungskette oder eine sich spezifisch verstärkende Mischung? Wird der seelenlose Materialist erst als Jude wirklich gefährlich oder kommt der seelenlose Materialismus vom Judentum? In der Morgenröte des Kapitalismus' sprach man noch nicht antisemitisch vom »kalten Herz«, das dem Kapitalisten eingepflanzt werden musste, damit er überhaupt ein solcher werden konnte. Die Nazis hatten ein warmes Herz?

Angesichts der Brisanz der Rede wäre Genauigkeit angebracht und sei es nur die, ansatzweise zu verstehen, wie hier von Strasser Weltbezüge zusammengemischt werden.

Das aber geschieht nicht, sondern das Gegenteil: Die Aussage von Sm3 wird bereits als »genau« gewürdigt. Nicht etwa trifft die Reproduktion des Schülers irgend etwas (nicht recht Verstandenes), sondern sie trifft den Punkt.

*Sm3: Bildung eines geschlossenen Volkes.*

*L.: Mhm, genau. Was ist damit gemeint, er will ein geschlossenes Volk bilden? Was heißt das konkret?*

*Sw7: Das halt ... dass man in Deutschland zusammenarbeiten soll.*

*L.: Richtig.*

*Sw7: Koalitionen bilden.*

*L.: Genau (unverständlich)*

Der stichwortartige Durchgang durch die Rede wird unterbrochen mit dem Hinweis auf Konkretisierung. Das »geschlossene Volk« ist dem Lehrer zu wichtig, als dass es beim Stichwort bleiben dürfte. Möglicherweise möchte der Lehrer, dass die Schüler sich klar machen, welche Volksideologie die Nazis verfolgt haben, dass nicht alle eingeschlossen waren, vielmehr viele existentiell ausgeschlossen wurden. Wer dann das Volk bildet, was jemanden zum Mitglied dieses Volkes macht: klassenloser Status, deutscher Pass, arische Rasse? Also wären dann auch die Norweger Deutsche? Eine Explikation des »Volkes« folgt nicht auf die Aufforderung des Lehrers zur Konkretisierung. Statt dessen meldet sich Sm7 mit einigen Assoziationen jenseits des historischen Falles, die auch auf eine Fußballmannschaft passen oder den Bundestag charakterisieren könnten: Zusammenarbeit und Koalitionen.

In dieser Weise werden weitere Hinweise zu Strassers Rede eingebracht und kommentiert. Mit jeder Schülerbemerkung wird gezeigt, dass die Schüler an der Merkwürdigkeit der Position Strassers scheitern. »Bildung eines geschlossenen Volks« ist genauso falsch (es heißt »eines in sich geschlossenen Volkes«), wie, dass Strasser alle zur Zusammenarbeit aufforderte. Das ist nicht nur schief, sondern bereits absurd, und ärger noch, dass Koalitionen gebildet werden sollten.

Der Lehrer begnügt sich mit Chiffren, verlangt keine Belege und Argumentationen für noch so ungewöhnliche Verdichtungen. Alles erscheint ihm gleich als genau.

So als ob ein Schüler an diesen Bewertungen sich reiben wollte, ergänzt er die in den Augen des Lehrers eigentlich bereits zureichend paraphrasierte Rede Strassers.

*Sm11: Was er auch sagt in Zeile 75 bis ähm folgende. Da sagt er ja, dass ähm ein gutes deutsches Gemeinschaftsgefühl und der Gemeinschaftssinn eigentlich stärker sind, als alle Verträge, die über Deutschland hinweg entschieden werden.*

Diese Bemerkung sticht schon deswegen aus dem Bisherigen hervor, weil hier versucht wird, einen Gedanken zu äußern statt bloß Stichworte und/oder Unterstreichungen. Sm11 versucht, mit einer eigenen Formulierung auf den Sinn von Zeile 75 folgende einzugehen. Ein gutes deutsches Gemeinschaftsgefühl und der Gemeinschaftssinn (der das Volk in sich geschlossen macht) seien eine ungeheure Kraft. Die Deutschen seien als Volk – möglicherweise im Gegensatz zu anderen Völkern –, wenn sie nur dieses Gefühl verbindet, zu allem fähig. Sie wären stärker als alle Verträge, die, indem sie über Deutschland hinweg entschieden wurden, die Deutschen knechteten. Sm11 ist augenscheinlich zugleich affiziert von der Rede Strassers als auch über sie verwundert. Er versucht, das grundlegende Motiv zu verstehen und reagiert auf Strasser nicht mit den probaten Motiven der Nazis (Judenhass) oder mit gelangweiltem »halt vom deutschen Sozialismus«. In diesem Sinne ist die Bemerkung ungleich genauer, substanzieller und vor allem bietet sie Anlass für Verständnisnachfragen und Diskussionen.

*L: Mhm*

Anders als bei dem Vorredner kommentiert der Lehrer das nicht mit einem evaluativen Lob zur Angemessenheit des Urteils, sondern einem unbestimmten »Mhm«. Darin enthalten ist sowohl eine Expression der Nachdenklichkeit als auch die Verweigerung einer Bewertung und damit eine Relativierung und Einschränkung des Gesagten. Aus dem »Mhm« folgt nicht eine Aufforderung zur Diskussion oder ein lautes Nachdenken des Lehrers. So fährt der Schüler mit zwei Konkretisierungen fort.

*Sm11: Das heißt, alle Verträge, die für ganz Europa gelten, mhm, sind für Deutschland eigentlich nur von Nachteil.*

*L. Mhm.*

*Sm11: Weil ja das deutsche Volk in sich geschlossen stärker ist als alle anderen europäischen Völker.*

*L.: Ja, auch dass die Ostgebiete dann wieder zu Deutschland hinzukommen. Also was für einen Nationsbegriff vertritt denn dieser Strasser? Was für einen Nationalismus, um genauer zu sein?*

Die Vertragspolitik schwächt das Ziel der Nazis, zu jenem Volk zu kommen, weil sie erlaubt, dass das eigene Land durch eine Außeninstanz (Völkerbund) gesteuert wird. Und schließlich pointiert der Schüler Strassers Glauben an die ureigene überlegende Kraft des deutschen Volkes.

Nach einem zweiten »Mhm« entscheidet sich der Lehrer nun zu einer Bejahung, ohne diese freilich zu kommentieren, sondern übergangslos zu etwas zu kommen, was Sm11 nicht gesagt hat, was auch Strasser nicht gesagt hat, was aber erlaubt, zu Fragen des konkreten Streits (danach geht es um die Anerkennung der Abtretung Oberschlesiens) und zu allgemeinen Charakteristika von Nationalismus und Feindbildern zurückzukommen.

Möglich ist, dass dem Lehrer die Fähigkeit von Sm11 zur Einfühlung in den Nazi Strasser unheimlich wird, möglich, dass sich aus der Aussage der Überlegenheit eines in sich geschlossenen deutschen Volkes eine Zustimmung von Sm11 oder anderer Schüler ableiten oder erwarten ließe, möglich, dass der Lehrer die moralisierende Richtigstellung (»Das klingt jetzt so als, ob Du das auch meinen würdest!«) vermeiden möchte.

So würde sich erklären, dass er mit »Ja, auch dass...« anschließt und auf etwas aufmerksam macht, was als Konsequenz der Stärke sich anbieten würde, die Rückkehr der »Ostgebiete«.

Wie die geschehen könnte und welche das wären, wird nicht geklärt. Die Rede wechselt zum »Nationsbegriff«, zum »Nationalismus« als Problem.

In der Bemerkung von Sm11 steckt aber weder die Frage des »Hinzukommens« der »Ostgebiete« noch der Nationsbegriff oder der des Nationalismus. Die wiederzugewinnende Stärke Deutschlands kündigt freilich an, was die Nazis tun werden, nämlich nach der inneren Schließung des Volkes durch Krieg die schwächeren Nationen zu bekämpfen.

Dies ist die Brisanz der Einfühlung von Sm11, und sie verweist wie ein historisches Lehrstück weit über den Debattenbeitrag von Strasser im Reichstag hinaus.

Mit den Bemerkungen von Sm11 tritt ein Schüler auf, der nicht nur an der mechanischen Reproduktion von Unterstrichenem oder Assoziiertem interessiert ist, sondern am historischen Verstehen. Es kommt zu einem potentiell fruchtbaren Moment, der zeigt, dass nicht gänzlich gilt, was der Lehrer pessimistisch von seinen Schülern hält. Es artikuliert sich nämlich (zum wiederholten Male in der Stunde) das Interesse an dem Verstehen von Quellen der Überlieferung. Das böte den Anlass zu einer vertiefenden Interpretation und auch zur Klärung, ob die Mitschüler mitbekommen haben, was ihnen mit der Lesart von Sm11 angeboten worden ist.

Aber der Lehrer greift das nicht auf. Mit »Ja« teilt er den Schülern nicht mit, dass er das für eine konkrete Auslegung hält, die man sich merken sollte. Obwohl die Bemerkung des Schülers für ihn die Gelegenheit böte, den Inhalt der Stunde stark zu machen, den Schülern also sinnfällig zu machen, dass es um etwas geht, was ihnen auch heute noch wichtig sein sollte, wird die Einlassung durch Nicht-Kommentierung übergangen. Der Lehrer fährt in seinem Programm der Abarbeitung des vorpräparierten Stoffes fort, der – wir erinnern uns – möglicherweise überflüssig ist, dass man nur vom Glück sprechen kann, nicht dabei gewesen zu sein.