



Bohl, Thorsten

Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie

Die Deutsche Schule 96 (2004) 4, S. 414-425



Quellenangabe/ Reference:

Bohl, Thorsten: Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 4, S. 414-425 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274289 - DOI: 10.25656/01:27428

https://nbn-resolving.org/um:nbn:de:0111-pedocs-274289 https://doi.org/10.25656/01:27428

Nutzungsbedingungen

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.

using this document.

This document it 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 egadring 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:

Digitalisiert

pedocs

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de Internet: www.pedocs.de



Thorsten Bohl

Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik

Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie¹

Spätestens mit der PISA-Studie wurde in der deutschen Bildungsforschung und politik eine scharfe empirische Wende eingeläutet. Die PISA-Studie erschüttert die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion in Deutschländ nach wie vor. An zwei wesentliche Befunde sei erinnert. 1. Die im internationalen Vergleich starke Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb und damit die auffällig starke Bildungsbenachteiligung in Deutschland. 2. Die insgesamt schwachen Leistungen quer durch alle Untersuchungsbereiche, beispielsweise die hohe Zahl an Jugendlichen (21%), die lediglich die erste Lesekompetenzstufe erreichen, d.h. nicht in der Lage sind, einfachste Texte zu verstehen – mit problematischen privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Konsequenzen.

Diese Befunde treffen auch ins Mark der Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin. Wenn der deutsche Unterricht an Sekundarschulen quer durch alle Untersuchungsbereiche vergleichsweise wenig erfolgreich ist – welcher Zusammenhang besteht dann zwischen der Allgemeinen Didaktik und den derzeitigen Schulleistungsvergleichsstudien, insbesondere PISA?

Ausgehend von der PISA-Studie präzisiere ich damit zwei leitende Fragestellungen. 1.) Welches Verhältnis besteht zwischen der empirischen Unterrichtsund Bildungsforschung und der Allgemeinen Didaktik und 2.) welche Perspektive eröffnet sich aus diesem Verhältnis heraus für die Schulpädagogik? Diesen Fragen gehe ich in fünf Schritten nach. Im ersten Schritt skizziere ich getrennt die Entwicklungslinien der empirischen Unterrichtsforschung und der Allgemeinen Didaktik. Im zweiten Schritt stelle ich sie anhand bestimmter Vergleichskategorien gegenüber. Im dritten Schritt beleuchte ich mit der Unterscheidung zwischen Literacy und Grundbildung ausgewählte forschungsmethodische und didaktische Implikationen der PISA-Studie – das Spannungsfeld zwischen empirischer Unterrichtsforschung und Allgemeiner Didaktik wird dadurch deutlich. Im vierten Schritt fasse ich zusammen und gehe unmittelbar auf die einleitenden Fragestellungen ein. Im abschließenden fünften Schritt sind Integrationsbemühungen zwischen beiden Linien und weitere Perspektiven dargestellt.

¹ Überarbeiteter Habilitationsvortrag vom 1.07.2004 im Rahmen des Habilitationsverfahrens an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Für Hinweise zum Text danke ich insbesondere Claudia Pangh.

1. Entwicklungslinien

1.1 Empirische Unterrichtsforschung

Sieht man von philosophischen Vorläufern ab - etwa John Locke, der forderte, eine vernunftgemäße Erziehung müsse auf Erfahrungen basieren, können die Arbeiten des ersten deutschen Universitätspädagogen Christian Trapp als ein früher Anknüpfungspunkt der empirischen Forschung bezeichnet werden. In seinem , Versuch der Pädagogik' (1780) forderte er eine planmäßige und sorgfältige Beobachtung des Kindes. Erste experimentell-erfahrungswissenschaftliche Erforschungen pädagogischer Aussagen realisierten Meumann (1862 -1915) und Lay (1862 – 1926). Peter Petersen (1884-1952) ist zu nennen, der mit seiner Frau Else in seiner Jena-Planschule unter dem Begriff, pädagogische Tatsachenforschung' Unterricht systematisch beobachtete und auswertete. Sein Schüler Winnefeld (1911 bis 1968) setzte die Arbeiten fort und bemühte sich insbesondere um eine Ausdifferenzierung der Methodologie. Er realisierte Methoden, die wir heute als qualitativ bezeichnen würden, z.B. die Sammlung von Kindheitserinnerungen. Trotz weiterer Vertreter, etwa Fischer (1882 – 1937) wurde die empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft aufgrund der Dominanz der Geisteswissenschaften vernachlässigt. Damit begann eine noch heute, vor und nach PISA, prägende Entwicklung: Die Psychologie übernimmt zunehmend auf den Unterricht bezogene empirische Forschungsarbeiten. So werden wesentliche empirische Untersuchungen in der deutschen Nachkriegszeit zwar nicht ausschließlich, aber größtenteils von der Psychologie realisiert. Exemplarisch seien die Studien von Tausch/Tausch (1971) zu Unterrichtsstilen erwähnt. 1967 ruft Heinrich Roth zur ,realistischen Wende' und realitätsnahen Forschung in der Pädagogik auf. Seine Forderung bleibt nicht ungehört und führt etwa zur intensiven Rezeption anglo-amerikanischer Forschungsergebnisse und zur Einrichtung von empirisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Professuren - größtenteils jedoch besetzt mit empirisch ausgewiesenen Psychologen.

Diese hier skizzierte Entwicklung bewirkt bis zum Ende der neunziger Jahre, als etwa die TIMSS-Studie (Baumert u.a. 1999) und weitere sogenannte largescale-assessments durchgeführt und veröffentlicht werden, folgende Situation. Innerhalb der Schulpädagogik wird Unterrichtsforschung betrieben und das empirische Forschungsparadigma aufgewertet. Die Gegenüberstellung von qualitativen und quantitativen Verfahren wird abgeschwächt, damit eröffnet sich auch eine Annäherung zwischen hermeneutischen und ,harten' empirischen Verfahren. Allerdings erfahren anspruchsvolle quantitative Verfahren eine höhere Akzeptanz in der Fachdiskussion und werden wesentlich häufiger rezipiert. Nicht zu übersehen ist zudem, dass komplexe Studien, etwa Längsschnittstudien, mehrebenenanalytische Berechnungen oder schlicht internationale Studien, immer noch weitgehend Psychologinnen und Psychologen anvertraut werden oder mindestens auf psychologischen Forschungsarbeiten und -ergebnissen aufbauen - selbst wenn sie sich thematisch innerhalb der Erziehungswissenschaft bewegen. So etwa die Münchner SCHOLASTIK-Studie (Weinert/Helmke 1997), oder aktuell die MARKUS-Studie (Helmke/Jäger 2003), TIMSS oder PISA.

Mit Hilfe der weitgehend psychologisch determinierten empirischen Unterrichtsforschung sind inzwischen zahlreiche Forschungsfelder differenziert

untersucht worden, z.B. zur Lernumgebung, zur Qualität von Lehrkräften und Unterricht, zur Experten-Novizenforschung, zum Lernen lernen oder zu subjektiven Theorien. Sie haben Unterrichts- und Lernprozesse erheblich transparenter gemacht, wenn sie auch insgesamt kein einheitliches Gebilde darstellen, allgemeindidaktische Annahmen jedoch vielfältig ergänzen oder kortigieren konnten. Als ein Beispiel mag hier die in jüngster Zeit von Weinert (z.B. 1998) immer wieder präzise benannte begrenzte Vermittelbarkeit überfachlicher Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen und deren unbedingte Anbindung an domänenspezifische Inhalte dienen.

1.2 Allgemeine Didaktik

Didaktik bewegt sich im Definitionsspektrum von Kunst, Wissenschaft, Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Didaktik ist ein Teilbereich der Erziehungswissenschaft und blickt über enge Unterrichts- und Erziehungssituationen hinaus. Als *Allgemeine* Didaktik bezieht sie sich auf alle Alters- und Lernstufen und auf alle zu vermittelnden Inhaltsbereiche. Sie fokussiert vorrangig (Aus-)Bildungsprozesse angehender Lehrkräfte. Didaktik soll dabei helfen, Unterricht systematisch zu analysieren, zu planen und zu konstruieren. Didaktik hat demnach einen Theorie- und einen Praxisbezug, vermittelt zwischen beiden und bemüht sich um die Klärung der Zusammenhänge und Ausdifferenzierung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien in Unterrichtsprozessen, sowie von gesellschaftlichen, anthropologischen und individuellen Lernvoraussetzungen.

Gewichtung und Grundkonstellation der Modellierungen variieren allerdings stark – dies wird bei der Frage der Bildungsinhalte deutlich, die etwa insbesondere in Klafkis frühen Bildungskonzepten oder später im Rahmen seiner epochaltypischen Schlüsselprobleme breiten Raum einnehmen – in anderen Modellen jedoch kaum thematisiert werden. Zielkategorie ist häufig nicht nur Lernen sondern auch Bildung. Begrifflich pointiert etwa bei Klafki 1985 in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik zu "Selbstbestimmungsfähigkeit", "Mitbestimmungsfähigkeit" und "Solidaritätsfähigkeit" (Klafki 1985). Didaktik ist daher zumeist explizit mit einem utopischen Überschuss und mit normativen Aussagen behaftet, schließt die Sinnfrage ein.

Didaktik versteht sich spätestens seit Herbarts systematischen Arbeiten selbstverständlich als Wissenschaft. Innerhalb der Disziplin selbst wurde der Wissenschaftscharakter jedoch auch in Frage gestellt, etwa von Felix von Cube in seiner kybernetischen Didaktik. Dementsprechend hat er etwa die Auswahl der Lerninhalte in einen vorwissenschaftlichen Bereich ausgegliedert. Kritik kommt noch deutlicher aus der Psychologie und aus der Soziologie, sie betrifft nicht nur die Didaktik, sondern auch die Schulpädagogik. So weist etwa Einsiedler 1995 selbstkritisch darauf hin, dass Schulpädagogik zwar vielfach mit offenen oder versteckten Wirksamkeitsaussagen arbeitet, z.B. "Schüler lernen besser, wenn sie ihre Aufgaben selbst auswählen", die eigene schulpädagogische Forschungstradition hierzu jedoch kaum empirische Belege vorweisen kann.

Man kann also festhalten, dass es so etwas wie eine empirische Didaktik nicht gibt, allenfalls Einflüsse empirischer Unterrichtsforschung, die jedoch wiederum nur in den seltensten Fällen von den Didaktikerinnen und Didaktikern selbst realisiert werden.

Die Allgemeine Didaktik hatte ihre stärkste Phase zwischen den 60er und 80er Jahren. Untermauert von konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Ansätzen dauert die didaktische Diskussion bis in die 80er Jahre an. Dabei werden drei Traditionen unterschieden. Die geisteswissenschaftliche Tradition, die empirisch-analytische Tradition, und die Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft. Diese Einteilung beschreibt die derzeitige Situation didaktischer Modelle in Deutschland nicht mehr angemessen. So sind die Übergänge zwischen den drei genannten Richtungen fließender geworden. Der Konstruktivismus kommt als eigenständige Erkenntnistheorie hinzu und wird auch didaktisch modelliert, etwa bei Reich (2002). Eine Vielzahl weiterer didaktischer Modelle und Ansätze wurden und werden entwickelt, mit höchst unterschiedlichem theoretischen Gehalt und höchst unterschiedlicher Praxisnähe. Hier sind etwa zu nennen (vgl. z.B. Holtappels/Horstkemper 1999): die Bildungsgangdidaktik von Meyer, die evolutionäre Didaktik von Scheunpflug oder die Lehrkunstdidaktik von Berg und wenn wir den Blick in internationaler Sicht erweitern, beispielsweise der Schweizer Ansatz der Dialogischen Didaktik von Ruf/Gallin (Ruf 2003).

Überblickt man ältere und neuere didaktische Ansätze, dann zeigt sich ein divergierendes Spektrum, das einmal mehr das Ende großer Entwürfe mit klarer Orientierung verdeutlicht. Die Allgemeine Didaktik hat ihre Hochphase hinter sich, sie ist inzwischen gegenüber anderen Themen, etwa Schulentwicklung, Qualitätssicherungskonzepte, Leistungsvergleichsstudien in den Hintergrund getreten. Und: Die Allgemeine Didaktik konnte sich eines Grundproblems nicht entledigen: ihre fehlende inhaltliche Anbindung an ein bestimmtes Fach oder einen spezifischen Lerngegenstand.

2. Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik – ein Vergleich

Der grundsätzliche Unterschied besteht zwischen einem einerseits empirischen, andererseits normativen Zugang². Sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die empirische Unterrichtsforschung reduzieren zwangsläufig Komplexität und arbeiten stets mit vereinfachten Modellen der Wirklichkeit. Die Allgemeine Didaktik konzentriert sich auf jeweils wichtige Begriffe und ihre Zusammenhänge, die empirische Unterrichtsforschung konzentriert sich auf Operationalisierungen, auf Variablen und ihre Abhängigkeiten (statistisch z.B. als Pfadanalysen oder Korrelationen).

Beide beziehen sich auf den *Unterricht* als Gegenstand. Immer mehr kristallisiert sich dabei jedoch ein wesentlicher Unterschied heraus: Die empirische Unterrichtsforschung agiert fast ausschließlich fach- bzw. domänenbezogen, beispielsweise im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Die Allgemeine Didaktik hingegen verbleibt überfachlich, in gebührender Distanz zu den Fachdidaktiken. Anders formuliert: Die Allgemeine Didaktik bemüht sich um grundlegende Klärungen des Lehrens und Lernens.

² Ich gehe hier nicht weiter darauf ein, dass selbstverständlich auch in empirischen Forschungsdesigns Werturteile einfließen, z.B. in der Theorieanbindung oder bei der Interpretation der Daten.

Der Blick auf den Unterricht wird zudem durch unterschiedliche Lernbegriffe konkretisiert. Die Allgemeine Didaktik schöpft ihren Lembegriff aus einem allumfassenden Spektrum, etwa kulturelle, historische, künstlerische, ästhetische, emotionale, soziale, moralische Lernbereiche (vgl. Terhart 2002, S. 78). Die empirische Unterrichts- und Bildungsforschung dringt erst allmählich auch in überfachliche Kompetenzbereiche ein, so etwa auch in der PISA-Studie. Damit hat sich in jüngster Zeit auch ein Kritikpunkt an der empirischen Unterrichtsforschung entspannt: die enge Konzentration auf Wissenszuwachs. Der empirischen Unterrichtsforschung gelingt es zunehmend, den erweiterten Lernbegriff der Didaktik zu fassen, wenn auch mit den notwendigen forschungsmethodischen Reduktionen.

Über die Lernbegriffe komme ich zu einer weiteren Unterscheidung. Die Allgemeine Didaktik setzte, getragen von einem utopischen Überschuss, im Lauf ihrer Geschichte immer wieder euphorische Hoffnungen in bestimmte Reformthemen, seien es in den 70er und 80er Jahren bestimmte Didaktische Modelle oder in den 90er Jahren offenes und handlungsorientiertes Lernen. Der Allgemeinen Didaktik erscheint alles möglich und erreichbar, was im Rahmen bestimmter Konzepte und Theorien denkbar ist. Die empirische Unterrichtsforschung bremst diese Hoffnungen hingegen scharf, warnt vor Idealisierung des lernenden Kindes, warnt vor Dogmatisierung und Einseitigkeit progressiver Methoden und verweist permanent auf empirische Belege. Nicht alles was wünschenswert sei, sei auch möglich, so etwa Weinert (1997). Betrachtet man im Rückblick die Allgemeine Didaktik, so scheint es, als habe sie zuweilen angesichts von großen Entwürfen vergessen zu fragen, wie Schülerinnen und Schüler eigentlich lernen. Der Begriff ,Lernen' erscheint in der Allgemeinen Didaktik als quasi automatisch eintretender Vorgang, sofern bestimmte modellimmanente didaktische Arrangements bedacht werden.

Betrachtet man das Spektrum der beiden Richtungen, so zeigt sich eine möglicherweise überraschende Ähnlichkeit. Sowohl im Hamburger Modell (Schulz 1980), als auch in Klafkis späterem Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki 1985) reicht der Blick über den Unterricht hinaus und umfasst institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen. Dieses breite Spektrum wird in der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung ähnlich deutlich, spätestens seit Fend 1996 rückblickend schlussfolgert, dass Qualität im Bildungswesen mehrebenenanalytisch zu betrachten sei, also alle Ebenen, z.B. Individuum, Schulklasse, Unterricht, Lehrkraft, Einzelschule, Schulart und schließlich gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse umfasst. Dies hat forschungsmethodische Konsequenzen. Mittlerweile berücksichtigen die meisten nationalen und internationalen Vergleichsstudien Einflüsse aus Gesellschaft, Familie, Bildungsgang oder Einzelschule auf Schülerleistungen und folgen damit der Forderung Arnolds (1999) nach Fairness bei Schulleistungsvergleichsstudien.

Zusammenfassend halte ich fest: Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik sind sich nicht derart wesensfremd, wie es aufgrund ihres grundsätzlich unterschiedlichen Zugangs, hier empirisch – dort normativ, erscheinen mag:

- Unterschiede sind erkennbar bei Reformhoffnungen und Fachbezug;
- · eine Annäherung ist zu beobachten beim Lernbegriff;
- Gemeinsamkeiten sind erkennbar bei Unterricht als Gegenstand, Komplexitätsreduzierung, Spektrum.

3. Forschungsmethodische und didaktische Implikationen der PISA-Studie

Die PISA-Studie lässt sich als lehrplanunabhängiges Ergebnis von Globalisierungsprozessen im Bildungswesen bezeichnen. PISA setzt "entschieden auf die Erfassung von Basiskompetenzen in variierenden Anwendungssituationen" (PISA 2000, S. 19) und geht vom Begriff "Literacy' aus, der sowohl für "Kompetenzen' als auch für den Begriff der "Grundbildung' verwendet wird. Diese etwas irritierende Überschneidung der beiden Begriffe "Literacy' und "Grundbildung' in der PISA-Studie, etwa im Kap. 1 von PISA 2000, macht die Gratwanderung zwischen zwei unterschiedlichen Konzepten deutlich, die sich bei genauerer Betrachtung trennschärfer beschreiben lassen. Eine aufschlussreiche Gegenüberstellung stammt von Kiper 2003 (Abb. 1).

Abb. 1: Gegenüberstellung von Literacy und Grundbildung (Kiper 2003)

Unterscheidungs- kategorie	Literacy	Grundbildung
grundlegender Zugang	kognitiver Kompetenzbegriff	(nach Heymann 1990) ein multidimensional ausdifferen- zierter Bildungsbegriff, z.B. "Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch", "Stärkung des Schüler-Ichs"
Ziel	muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen werden als basale Kulturwerkzeuge wahrgenommen	muttersprachliche, mathemati- sche und naturwissenschaftli- che Grundbildung dienen normativ zur Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur
Geltungsbereiche	domänenspezifische Aus- formulierung, z.B. natur- wissenschaftlicher Bereich	fachbezogene Ausformulie- rung, über den Bildungsbe- griff gebündelt
funktionalistische Orientierung	explizit funktionalistische Orientierung, z.B. gesell- schaftlich oder privat nutzbare Kompetenzen	funktionalistische Orientie- rung wird abgelehnt, Grund- bildung ist weitgehend zweckfrei
Verfahren	Bewährung von Kompetenzen in "realitätsnahen" Anwendungssituationen	inhaltsbezogene Auswahlver- fahren nach verschiedenen Kriterien, z.B. Relevanz eines Gegenstandes für Weltverste- hen oder für die Persönlich- keitsbildung
Überprüfung der Effekte	muss explizit empirisch möglich sein	nicht vorgesehen, normativer Zugang

Der Begriff, Literacy' beruht auf einem kognitiven Kompetenzbegriff, der domänenspezifisch ausformuliert wird, etwa im naturwissenschaftlichen Bereich. Die untersuchten Kompetenzen werden als basale Kulturwerkzeuge wahrgenommen. Die Orientierung ist funktionalistischer Art, beispielsweise als ge-

sellschaftlich oder privat nutzbare Kompetenzen. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass die Bewährung von Kompetenzen in "realitätsnahen" Anwendungssituationen herausgefordert wird. Die Effekte müssen explizit empirisch überprüfbar sein.

Der Begriff, Grundbildung' hingegen versteht sich in deutscher Tradition, etwa bei Heymann 1990 als ein vielfach ausdifferenzierter Bildungsbegriff. Ziel sind nicht Kompetenzen als Kulturwerkzeuge, sondern die Begegnung mit zentralen Gegenständen der Kultur. Der Bildungsbegriff bündelt fachbezogene Ausformulierungen. Bildung ist zweckfrei, eine funktionalistische Orientierung wird abgelehnt. Es geht nicht um die Lösung von Anwendungssituationen, sondern um die Relevanz von bestimmten Inhalten zum Weltverstehen und zur Persönlichkeitsbildung. Eine empirische Überprüfbarkeit ist nicht vorgesehen, der Zugang ist normativ.

Die Gegenüberstellung zeigt: Allgemeine Didaktik weist eine hohe Affinität zum Konzept der Grundbildung auf, etwa im normativen Zugang, in der fehlenden empirischen Basis, in der Nähe zu Leitbegriffen wie Bildung. Die empirische Unterrichtsforschung weist hingegen eine hohe Affinität zum Literacy-Begriff auf.

Hier liegt die entscheidende Anbindung der PISA-Studie an die deutsche Diskussion. Mit der Adaption des angelsächsischen Literacy-Begriffs, als Folge von Europäisierungs- und Globalisierungsansprüchen im Bildungsbereich, leitet spätestens die PISA-Studie eine Akzentverschiebung in der deutschen Bildungstradition ein. Wo bleibt das "Herzstück der Pädagogik", wie Klafki die Didaktik 1963 bezeichnete? Spätestens beim Anspruch der empirischen Überprüfbarkeit bietet die deutsche Allgemeine Didaktik keine geeigneten Anknüpfungsmöglichkeiten, während die psychologisch geprägte empirische Unterrichtsforschung ausreichend Vorarbeiten leistete, an die die OECD bzw. das Deutsche PISA-Konsortium ansetzen können.

Dies führt im Rahmen der PISA-Studie so weit, dass selbst der überfachliche Kompetenzbereich (cross-curricular-competencies) weder theoretisch noch begrifflich schulpädagogisch oder allgemeindidaktisch gefasst wird. Der kognitionspsychologische Hintergrund führt in diesem Bereich zu Begriffen wie "Elaborationsstrategien", "Regulation des Verarbeitungmodus" – Begriffe, die in allgemeindidaktischen Konzepten zum offenen Unterricht schlicht nicht vorhanden sind. Obwohl etwa Ansätze des offenen Unterrichts in zahlreichen didaktischen Modellen relevant sind, z.B. in bildungstheoretischen, aber auch konstruktivistischen Modellen etwa bei Reich.

4. Fazit

Ich komme zurück auf die beiden einleitenden Fragestellungen.

Zur ersten Frage: Das Verhältnis zwischen empirischer Unterrichtsforschung und Allgemeiner Didaktik lässt sich zusammenfassend als prekär bezeichnen. Prekär erscheint erstens, dass beide Linien in der deutschen Nachkriegszeit bisher sowohl in Publikationen als auch personell, fast völlig getrennt verlaufen. Pointiert formuliert: Entweder man befasst sich mit der Allgemeinen Didaktik oder man versteht sich als empirischer Unterrichtsforscher bzw. als empirische Unterrichtsforscherin. Dies sei an zwei Vertretern konkretisiert.

Ein Beispiel aus der Sicht eines empirischen Unterrichtsforschers. Im jüngsten 300-seitigen Band zur Unterrichtsqualität des renommierten Unterrichtsforschers Andreas Helmke, wird die Allgemeine Didaktik mit folgendem Satz gestreift:

"Die Literatur zur Didaktik ist immens, und ich werde mich in diesem Buch nicht mit allgemeinen didaktischen Fragen auseinander setzen." (Helmke 2002, S. 29)

Die deutsche Didaktiktradition wird schlicht nicht erwähnt. Man kann daraus schließen: Die derzeitige Fachdiskussion um Unterrichtsforschung und -qualität wird weitgehend ohne die Allgemeine Didaktik geführt.

Ein Beispiel aus der Sicht eines Didaktikers. In der Zeitschrift "Lernende Schule" (19/2002, S. 10) äußert sich Wolfgang Klafki zur PISA-Studie. Die Erklärungsversuche zu den schwachen PISA-Resultaten auf dem Hintergrund der traditionsreichen deutschen Allgemeinen Didaktik wirken nachdenklich, zuweilen unsicher, etwa im folgenden Erklärungsversuch:

"Auf der theoretischen und programmatischen Ebene hatte die deutsche Didaktik einen guten Ruf in der Welt." (Klafki 2002, S. 4)

Diese beiden Zitate verdeutlichen die in der Vergangenheit getrennte Forschungsarbeit. Eine fruchtbare Verbindung scheint auf allgemeindidaktischer Ebene noch nicht vollzogen, sie deutet sich jedoch an (s.u.).

Das Verhältnis ist zweitens prekär, weil mindestens im Rahmen der nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien und bei Konzeptionen zur Bildungssystemsteuerung das Kriterium der empirischen Überprüfbarkeit dominiert. Dies ist aus forschungsmethodischen Gründen verständlich, erschwert jedoch die Frage didaktischer Konsequenzen. Dieser Sachverhalt wird in jüngster Zeit dynamisch dadurch verschärft, dass sowohl in large-scale-assessments als auch in der Kompetenzforschung (vgl. etwa Frey u.a. 2003), insbesondere im überfachlichen Bereich, Verfahren der Selbstauskunft präferiert werden, d.h. man befragt wie z.B. bei PISA, 15-Jährige, wie sie ihre Kompetenzen einschätzen. Damit erhält man zwar deren Auskunft über ihre Einschätzung, die didaktisch spannende Frage ist jedoch: Wie können Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen erlernen? Und: Handeln die Jugendlichen auch so, wie sie sich einschätzen?

Ein dritter Grund: Prekär ist das Verhältnis insbesondere aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir die jüngste Konzeption der nationalen Bildungsstandards betrachten, die die Kultusministerkonferenz in Folge der PISA-Ergebnisse vorstellte. Zur Erläuterung der Bildungsstandards heißt es hier: "Gesellschaftlich vorgegebene Bildungsziele ... bilden den Orientierungsrahmen für Bildungsstandards. Die Verankerung der Standards und Kompetenzmodelle in allgemeinen Bildungszielen gibt ihnen ein bildungstheoretisches Fundament und bietet zugleich eine pragmatische Lösung für einige klassische Konstruktions- und Legitimationsprobleme der Curriculumentwicklung. Kompetenzmodelle ... beschreiben auf der Basis fachdidaktischer Konzepte die Komponenten und Stufen der Kompetenzen und stützen sich dabei auf pädagogisch-psychologische Forschungen zum Aufbau von Wissen und Können. Testverfahren ... schließlich operationalisieren die Kompetenzanforderungen durch konkrete Aufgaben." (Klieme u.a. 2003, S. 11)

Die Allgemeine Didaktik wird nicht erwähnt und zwischen kognitionspsychologischen und fachdidaktischen Konzepten eingezwängt und regelrecht ver-

drängt - ohne, dass sie bisher adäquat ersetzt würde. Mit der PISA-Studie wurde damit der Referenzrahmen für Schul- und Unterrichtsentwicklung verändert und neu strukturiert – bisher weitgehend ohne das "Herzstück' der Pädagogik – der allgemeinen Didaktik. Ihre drei Grundaufgaben, die Unterrichtsanalyse, Unterrichtsplanung und Unterrichtskonstruktion werden zunehmend von Fachdidaktiken und der Lernpsychologie übernommen. Eine an Bildungsstandards ansetzende kompetenzorientierte Didaktik wird sich daher nur schwer überfachlich entwickeln können, sondern permanent von Fachdidaktiken differenzierter und inhaltsschärfer durchbuchstabiert werden. Parallel zu diesen Integrationsbemühungen vollzieht sich eine Aufwertung der Fachdidaktiken. Eine Intensivierung der Kooperation zwischen Fachdidaktik und psychologisch definierter Lehr-Lernforschung könnte daher die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik weiter reduzieren. Für diese Variante spricht, dass die Fachdidaktiken, insbesondere die Deutschdidaktik, die Mathematikdidaktik und naturwissenschaftliche Didaktik aufgrund des Einbezugs in nationale und internationale Schulleistungsvergleichsstudien ihre Stellung als junge wissenschaftliche Disziplin mit einem eigenständigen Forschungsprofil weiter schärfen und dabei von den fachspezifischen nationalen Bildungsstandards unterstützt werden.

Zur zweiten einleitenden Fragestellung: Welche Perspektive eröffnet sich für die Schulpädagogik aus diesem Verhältnis heraus? Zunächst erscheint es mir notwendig, den Horizont von Schulpädagogik als Wissenschaft zu umreißen. Schulpädagogik hat als Wissenschaft mindestens drei formale Kriterien zu erfüllen (vgl. Apel/Sacher 2002, S. 24): 1. sie entwirft einen theoretischen Begründungszusammenhang für die Disziplin, 2. sie gewinnt ihre Erkenntnisse mit anerkannten wissenschaftlichen Methoden, 3. sie kontrolliert die praktische Fruchtbarkeit ihrer Aussagen und bezieht diese auf das Praxisfeld.

Dieser Anspruch an Schulpädagogik eröffnet die Chance die empirische Unterrichtsforschung und die Allgemeine Didaktik zu verorten. Bereits aufgrund des zweiten formalen Kriteriums wird deutlich, dass empirische Forschungsarbeit ein grundlegender Anspruch an die Schulpädagogik ist und zwar in einem speziellen Spannungsverhältnis zwischen theoretischer Begründung und praktischer Fruchtbarkeit. Dies ist keine neue Forderung, sie wurde bereits in verschiedenen Theoriebeiträgen zur Schulpädagogik aufgeworfen, etwa bereits 1966 bei Job-Günter Klink. Allerdings wurde sie bisher noch wenig auf die didaktische Theoriebildung angewandt. Im Kern geht es hier um die Frage, inwiefern die Allgemeine Didaktik empirische Forschungsergebnisse berücksichtigt und selbst empirisch forscht, oder aber, inwiefern sich die Lernpsychologie zunehmend zu einer psychologisch fundierten Didaktik entwickelt. Beide Möglichkeiten fasse ich im Folgenden unter "Integrationsbemühungen" zusammen.

5. Konsequenzen: Integrationsbemühungen

Sowohl Vertreter/innen der Schulpädagogik als auch Vertreter/innen der Psychologie bemühen sich zunehmend, die Befunde aus der Lehr-Lernforschung in didaktische Gefäße zu gießen:

• Apel (Apel 2002) stellt zunächst bekannte didaktische Modelle vor und fordert anschließend für die Unterrichtsplanung seien "stärker als bisher üblich die Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung und der neueren Schulleistungsvergleichsforschung" (Apel 2002, S. 224) zu berücksichtigen. Er entwirft fünf Fragen zur theoretischen Vorklärung, z.B.: Welche Ergebnisse der Lehr-Lern-For-

schung sind für didaktische Entscheidungen bedeutsam? Welche generelle Bedeutung haben die Ergebnisse der TIMS-Studie und der PISA-Studie für didaktische Entscheidungen?

- Einen anderen Zugang wählt Hilbert Meyer (2003): Er greift acht empirisch ermittelte Gütekriterien der Lehr-Lernforschung auf (z.B. klare Strukturierung des Unterrichts, intensive Nutzung der Lernzeit), ergänzt sie durch zwei als notwendig erachtete weitere Merkmale (fachliche Korrektheit, Respekt und Gerechtigkeit). Daraufhin entstehen zwölf Merkmale eines "guten Unterrichts", die mittels formulierter Indikatoren und Ratschläge auf ihre Konsequenzen für die Unterrichtsplanung hin präzisiert werden.
- Der Schweizer Ansatz des dialogischen Lernens integriert problemlos neuere Konzepte und empirische Befunde der Lehr-Lernforschung und entwickelt daraufhin das Modell weiter (vgl. z.B. Ruf 2003). So ruht der Ansatz etwa auf dem Angebot-Nutzungsmodell von Schulleistungen oder auf einem lernpsychologisch fundierten Begriff der Handlungskompetenz und lässt sich gleichzeitig als einen umfassenden didaktischen Ansatz bezeichnen. Zudem wird in aktuellen Projekten eine für didaktische Modelle ungewöhnliche Wirkungsstudie durchgeführt (vgl. Ruf/Eberle 2004).
- Kiper/Mischke sprechen sich für eine "integrative Didaktik' aus verschiedenen Ansätzen aus, wobei Widersprüche mit "logischen oder empirischen Mitteln" (Kiper/Mischke 2004, S. 71) überprüft werden können. Zudem sind Befunde aus der Lehr-Lernforschung integriert, bis dahin, dass Planungsraster verändert werden (S. 107).
- In einzelnen empirische Studien werden didaktische Konsequenzen systematisch beschrieben. Besonders deutlich wird dies in neueren Untersuchungen zur Gruppenarbeit (Nürnberger Projektgruppe 2001). Hier werden Handlungsvorschläge in einer für Lehrkräfte Gewinn bringenden Weise konkretisiert in unmittelbarer Anbindung an die Forschungsergebnisse.

Die Einbindung empirisch ermittelter Forschungsergebnisse in die Unterrichtsplanung lässt sich demnach recht zügig vollziehen, sofern man auf empirisch abgesicherte umfassende neue didaktische Modelle verzichtet. Die Zusammenführung präsentiert sich bisher eher additiv und noch wenig systematisch integrierend. Möglicherweise lassen sich allgemeindidaktische (nicht fachdidaktische) Planungsüberlegungen - mit einem hohen Anspruch an die Transferierbarkeit für unterschiedlichste Kontexte und Themen - kaum differenzierter fassen und es ist insofern kaum vermeidbar an bekannten Modellierungen festzuhalten und sie lediglich punktuell empirisch aufzufrischen. Dies gelingt etwa mit dem traditionsreichen "Perspektivenschema zur Unterrichtsvorbereitung" (Klafki 1985) durchaus, etwa indem im Rahmen der Bedingungsanalyse die "Lehr-Lern-Prozessstruktur' mit empirischen Befunden angereichert wird. Geht man dem Kern der Veränderungen aufgrund der neueren Befunde der Lehr-Lernforschung nach, so wird jedoch deutlich, dass ein veränderter Blick auf das Gesamtarrangement des Unterrichts notwendig wird: "Die erste und zentrale Frage bei der Unterrichtsvorbereitung lautet beispielsweise nicht: Mit welcher Methode biete ich einen Inhalt, sondern: Welche Prozesse müssen Lernende durchlaufen, damit sie diesen Inhalt 1. gut verstehen und 2. sich motiviert damit auseinandersetzen" (Gräsel/Mandl 2002, S. 198)? Daraus resultieren gemäßigt konstruktivistische Modelle, z.B. zur Lernumgebung. Der Blick wandelt sich noch stärker als bisher von einer lehrenden zu einer lernenden und verstehenden Perspektive.

In forschungsmethodischer Hinsicht bieten nicht nur komplexe Wirkungsstudien didaktischer Modellierungen oder die didaktisch motivierte Untersuchung von Einzelthemen, sondern durchaus kreative Ansätze Chancen ein allgemeindidaktisches Forschungsprofil zu konturieren. Hier sei beispielsweise der originelle Ansatz des "Best Practice" erwähnt (Moser/Tresch 2003), der Befunde der Unterrichtsforschung an einzelnen "guten" Lehrkräften verdeutlicht und dadurch deren didaktisches Potential exemplarisch offen legt. Im Kontext der aufkommenden Disseminationsforschung und -transferforschung finden sich zahlreiche didaktische Fragestellungen, die in qualitative Arbeiten und Fallstudien überführt werden könnten, z.B. die Frage wie angesichts jahrzehntelang verinnerlichter Erfahrungen individuelle Planungsprozesse verändert werden (können) und damit ein Zusammenhang von Bildungsstandards und Unterrichtsplanung eröffnet wird.

Integrationsbemühungen zwischen Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung sind also erkennbar. Derzeit bleibt jedoch offen, ob und inwiefern sich das – insbesondere aus Sicht der Allgemeinen Didaktik – prekäre Spannungsverhältnis lösen wird.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen 2002: Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen Planungstheorien. In: Hans Jürgen Apel, Werner Sacher (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 211-253
- Apel, Hans Jürgen; Werner Sacher (Hg.) 2002: Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Arnold, Karl-Heinz 1999: Fairness bei Schulsystemvergleichen: Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster: Waxmann
- Baumert, Jürgen; Wilfried Bos, Rainer Watermann 1999: TIMSS/III Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2. überarb. Aufl.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Einsiedler, Wolfgang 1995: Schulpädagogik Unterricht und Erziehung in der Schule: In: Hans Jürgen Apel, Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Texte zur Schulpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 209-220
- Fend, Helmut 1996: Schulkultur und Schulqualität. In: Achim Leschinsky (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 85-97
- Frey, Andreas; Reinhold S. Jäger, Ursula Renold (Hg.) 2003: Kompetenzmessung Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Themenheft der Zs. "Empirische Pädagogik". 17. Jg./2003/Heft 2. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Gräsel, Cornelia; Heinz Mandl 2002: Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133-180
- Helmke, Andreas 2002: Unterrichtsqualität: Konzepte, Messung, Veränderung. Seelze: Kallmeyer
- Helmke, Andreas; Reinhold Jäger (Hg.) 2002: Das Projekt MARKUS: Mathematikgesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Empirische Pädagogik
- Heymann, Hans Werner 1990: Überlegungen zu einem zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzept. In: Hans Werner Heymann, Willy v. Lück (Hg.): Allgemeinbildung

- und Öffentliche Schule: Klärungsversuche. Bielefeld: IDM Materialien und Studien. Band 37, S. 21-26
- Holtappels, Heinz Günter; Marianne Horstkemper (Hg.) 1999: Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule. 5. Beiheft. Weinheim und München: Juventa
- Kiper, Hanna 2003: Literacy versus Curriculum? In: Barbara Moschner, Hanna Kiper, Ulrich Kattmann (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 65-86
- Klafki, Wolfgang 1963: Das Problem der Didaktik. In: 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Düsseldorf, S. 19-62
- Klafki, Wolfgang 1985: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- Klafki, Wolfgang 2002: PISA Wege aus der Krise? "Wir können das schaffen." Wolfgang Klafki im Gespräch mit Botho Priebe. In: Lernende Schule, 5, 2002, Heft 19, S. 6-10
- Klieme, Eckhard u.a. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF
- Klink, Job-Günter 1966: Ort und Inhalt der Schulpädagogik. In: Lebendige Schule, 1, 1966, 1, S. 1-8
- Meyer, Hilbert u.a. 2003: Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. Oldenburg: Oldenburger VorDruck 473
- Moser, Urs; Sarah Tresch 2003: Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kanton Aargau
- Nürnberger Projektgruppe 2001: Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart: Klett
- Olberg, Hans-Joachim v. 2004: Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 2004, 1, S. 119-131
- Reich, Kersten 2002: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Kriftel: Luchterhand, 4. Aufl.
- Ruf, Urs 2003: Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. In: Pädagogik, 55, 2003, 4, S. 10-17
- Ruf, Urs; Franz Eberle 2004: Forschungsprojekt handlungsorientierte und dialogische Didaktik am Gymnasium. URL: http://www.unizh.ch/hlm/lehre/forschung.html [19.07.2004]
- Schulz, Wolfgang 1980: Unterrichtsplanung. München, Wien und Baltimore: Urban und Schwarzenberg
- Terhart, Ewald 2002: Fremde Schwestern Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 2002, 2, S. 77-86
- Weinert, Franz E. 1997: Lernkultur im Wandel. In: Erwin Beck, Titus Guldimann, Michael Zutavern (Hg.): Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UKV, S. 11-29
- Weinert, Franz E. 1998: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Silvia Matalik, Diethard Schade (Hg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden. Nomos, S. 23-43
- Weinert, Franz E., Andreas Helmke (Hg.) 1997: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Thorsten Bohl, geb. 1965, Dr. rer. soc., Professor für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Anschrift: Kirchplatz 2, 88250 Weingarten

E-Mail: bohl@ph-weingarten.de