

Hertkorn, Ottmar

Wertung von Lehrerstellungen zu Unterrichtsmedien

Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 3, S. 281-289



Quellenangabe/ Reference:

Hertkorn, Ottmar: Wertung von Lehrerstellungen zu Unterrichtsmedien - In: Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 3, S. 281-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295502 - DOI: 10.25656/01:29550

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295502>

<https://doi.org/10.25656/01:29550>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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, aufführen, 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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Wertung von Lehrerstellungen zu Unterrichtsmedien

Langjährige Erfahrungen mit der Vermittlung von praxisrelevanter Information zu curricularen Medien an Lehrer legen den Schluß nahe, gerade im Medienbereich stärker als bisher die „betroffenen“ Personen in Fragestellungen der Forschung partnerschaftlich mit einzubeziehen. Ein günstiger Weg hierzu sind Beurteilungen fremderstellter Unterrichtsmedien. Der Beitrag bringt Beispiele. Es wird zu zeigen versucht, daß Lehrer sich um so bereitwilliger mit neuen Gedanken und Medien befassen, wenn sie erfahren, daß sie als gleichberechtigte Partner anerkannt und ihre persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen von Fachkollegen und von Theoretikern ernst genommen werden.

Evaluation of teachers' statements on teaching aids

More than ten years experience in the field of transmitting media information to practising teachers brings us to the conclusion that especially in the area of teaching and learning aids every research worker has to involve the relevant persons from the beginning of his work. One useful way to this end are media-evaluations by teachers.

The article gives examples how to improve their qualification, how to diminish their isolation and how to increase the teachers' motivation to introduce new items into the daily classroom routine for the benefit of the learners.

An attempt has been made to show that teachers are more open to new ideas and also media, if they have been accepted as equal partners, if their observations are welcomed by colleagues and especially by theoreticians.

1. Medienforschung für die Praxis?

Wer ein Jahrzehnt zwischen Theorie und Praxis, zwischen Unterrichtspraxis und Hochschulforschung, zwischen Bildungsverwaltung/Schulaufsicht und Schulalltag *vermittelnd* tätig war, kann sich, resignierend ob der vielen Vorurteile und Mißverständnisse, auf Schreibtischaufgaben zurückziehen oder versuchen, die in unterschiedlichen Positionen im Medienbereich agierenden und betroffenen Personen zugunsten der nachwachsenden Schülergeneration zu arbeitsteiliger und verständnisvoller Zusammenarbeit anzuregen. Letzteres versucht dieser Beitrag.

Aus der Sicht vieler Ausländer wird zwar die deutsche Systematisierung als „Gründlichkeit“ bewundert, dieselbe Tendenz aber auch als Theoriesucht bzw. Theorieüberschätzung kritisiert. Theoretiker, die über die zu geringe Akzeptanz ihrer Arbeit gerade zu Medienfragen klagen, müßten sich zuerst selbst fragen, ob sie z.B. Lehrer mit ihrem Unterrichtseinblick und ihrer Schülererfahrung als gleichwertige Gesprächspartner sehen und nicht etwa nur als Lückenbüßer¹.

Wenn in der Literatur und noch mehr bei Tagungen immer wieder behauptet wird, Lehrer würden Medien in der Regel ungeplant, ohne theoretische Überlegungen einsetzen, kann man fragen, mit welcher Methode eine solche Annahme stichhaltig geprüft oder gar bewiesen werden kann. Von der anderen Seite her (dies habe ich beim Zusammentreffen von Universitätsvertretern mit Lehrergruppen auf Fortbildungsveranstaltungen, wobei ich zu vermitteln hatte, oft erlebt) ist ähnlich „gül-

tig“: Theoretiker reden immer wieder über Praxis, die sie in ihrer Komplexität zu wenig kennen bzw. während einer nur kurzfristigen, übersehbaren Zeitspanne, in der sie selbst praktiziert haben, nicht ebenso ernst nehmen mußten wie hauptamtlich und lebenslang in diesem Bereich Arbeitende².

Weil noch nicht gelöst ist, *auf welche Weise* praktische Erfahrung eingeholt und danach systematisiert werden kann, will ich versuchen, am Beispiel der Wertung von Lehrer-Erfahrungen mit Unterrichtsmedien zu zeigen, daß

- Schulförner (Fachleute) zu wenig auf die tatsächlichen Probleme der Unterrichtspraktiker eingehen (können) bzw. von ihrer Wissenschaftsauffassung her auf Distanz zu verbleiben haben,
- Externe (Fachleute) in Schulen dann willkommen sind und gewissermaßen offene Türen einrennen, daß (externe) Anregungen dann von Unterrichtspraktikern aufgegriffen werden, wenn diese Lehrer zuvor erleben konnten, daß sie selbst als ebenbürtige Gesprächspartner mit ihren Erfahrungen und daraus entstehenden (keineswegs konstruierten) Fragestellungen bei der Medienentwicklung mitwirken, in der Medienforschung (in der Art der „participatory evaluation“) mitbestimmen konnten.

2. „Abgesichertheit“ versus „Subjektivität“

Auseinandersetzungen unter Wissenschaftlern werden schriftlich heutzutage recht dezent der Öffentlichkeit mitgeteilt. Wer nicht persönlich betroffen ist, kämpft nicht besonders gern für „objektiv nachprüfbar festgelegte“ Beurteilungskategorien. Immerhin stimmt nachdenklich, daß *Andreas Krapp* und *Heinz Mandl*, die sich nicht richtig beurteilt gefunden hatten, in einem Beitrag von sieben Seiten „Zur Fragwürdigkeit der ‚Zensurenggebung‘ bei der Beurteilung wissenschaftlicher Arbeiten“³ sich dagegen wenden, daß „das Urteil eines bekannten Autors das Gewicht des Experten erhält“. Noch nachdenklicher stimmt der anschließende Satz, der sich immerhin auf ein Fachpublikum, in der Regel Wissenschaftler bzw. Studierende, bezieht: „Für viele Leser ist damit die Validität des Urteils erwiesen.“ Zu Recht fragen *Krapp* und *Mandl*: „Sollte etwa für den Wissenschaftler nicht gelten, was er vom Lehrer fordert?“

Wissenschaftler untereinander können ein Forum finden, um sich durch wechselseitige Kritik voranzubringen. Wie oft aber werden Aussagen von praktizierenden Lehrern, die in der Regel nicht zu den bekannten Autoren zählen, von Fachleuten als „rein subjektiv“ und nicht verallgemeinerbar mißachtet? Im Unterschied zu Urteilen über andere *Personen* halte ich gerade Urteile über Brauchbarkeit oder Untauglichkeit von curricularen *Medien*, zumal die Autoren oft unbekannt bleiben, für risikofreier und produktiver, da Fachkollegen daraus lernen können.

2.1 Lehrer begrüßen (Praktiker-)Urteile zu Medien

In den sechziger Jahren haben Lehrer, angeregt durch neue technische Gegebenheiten⁴, geeignete curriculare Medien (z.B. Tonaufnahmen) gesucht und teils selbst erarbeitet, sei es zur Erleichterung der Unterrichtsdurchführung, sei es zur besseren Motivierung ihrer Schüler. Zugleich suchten diese „medienaufgeschlossenen“ Unterrichtspraktiker einen theoretischen Rahmen, etwa möglichst einsichtige Regeln zur konkreten fachbezogenen Anwendung des jeweiligen Mediums. Ging es zunächst eher um Hilfestellung für die *selbständige* Ausarbeitung curricularer Medien⁵ (etwa Arbeitstransparente, Tonbandübungen), so verlagerte sich in den siebziger Jahren die Nachfrage nach Hilfen zur Auswahl *fremder*stellter Medien, in den achtziger Jahren, verkürzt gesprochen, nach Argumentationshilfe *grundsätzlicher* Art, gerade auch im Zusammenhang mit den ‚neuen‘ Medien (etwa: Kann man nicht dasselbe Lernziel besser ganz ohne oder nur mit sehr einfachen Medien erreichen? Ab welchem „Erfolg“ lohnt sich Medieneinsatz überhaupt?). Immer wieder fragten Lehrer nach vorliegenden *Forschungsergebnissen*, aber die Antworten sind bis heute recht allgemein geblieben und nicht zu direkt anwendbaren Lösungshilfen geworden, im Gegenteil, gerade Pädagogen warnen vor einer „billigen Rezeptologie“.

1964 bemühten sich Lehrer für Deutsch als Fremdsprache in Sao Paulo/Brasilien, Arbeitstransparente zur Visualisierung von grammatischen Zusammenhängen bzw. Regeln dazu zu finden. Weder die Lernpsychologie noch die Linguistik half, vielmehr mußten selbst Beispiele erarbeitet bzw. ausprobiert werden, die auf Vorbilder in anderen Fächern und in der betrieblichen Schulung zurückgingen. Noch 1973 mußte in München bei einem Werkstattgespräch⁶ ausdrücklich der Wunsch nach weiteren Untersuchungen „zur Visualisierung spezieller Unterrichtsstoffe“ festgehalten werden; von den medienspezifischen Beurteilungskriterien, die in den siebziger Jahren für Arbeitstransparente nach bundesweiter Abstimmung⁷ zusammengestellt worden sind, ist nur ein einziges Kriterium objektiv nachprüfbar: die Schriftgröße in Relation zu den Projektionsbedingungen, und gerade dieses Kriterium wird, besonders im Hochschul- und Wissenschaftsbereich, wenig beachtet⁸. Obwohl, wie bei andern Medien auch, eine harte theoretische Absicherung fehlt, arbeiten Lehrer mit Arbeitstransparenten relativ häufig und (aus eigener Sicht) zufrieden⁹.

1969 standen für die Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts in Helsinki/Finnland nahezu eintausend verschiedene Tonbandaufnahmen zur Verfügung, ebenso Filme. Finnische Deutschlehrer (im offiziellen Lehrerverband allein 1600) beklagten immer wieder die Qualität der Themenwahl und -darstellung. Nach mehreren ausführlichen Diskussionen wurde ein Weg akzeptiert, obwohl keine theoretische Absicherung gefunden war: *Eine* Person beurteilte im Auftrag und im Dienst der vielen Deutschlehrer *alle* Tonbandaufnahmen nach dem Schema in Abbildung 1. Nach den Angaben im oberen Teil des Beurteilungsblattes (Bestnote 10) wurden die „besten“ und die „zweitbesten“ (Note 9) beurteilten Tonbänder aufgelistet und zum Verleih angeboten. Von mehr als neunhundert Tonauf-

nahmen erreichten weniger als einhundert die beiden besten Noten. Nach diesen wurde verstärkt nachgefragt, die „guten“ wurden vervielfacht durch Überspielung auf die „schlechten“ Bänder (Auch für Filme gab es Bestlisten, allerdings entfiel die Vervielfachung durch Überspielen).

Beurteilung:		TONBAND <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Technisch		Bestellnummer
G = gut, N = nicht gut	<input type="checkbox"/>	Eignung für
Inhaltlich		<input type="checkbox"/> Erwachsenen-Konversation
1-10 = sehr gut – unbrauchbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Schüler-Konversation
Kritik (Begründung)		<input type="checkbox"/> Deutschunterricht an Gymnas.
_____		<input type="checkbox"/> Klasse III-V
_____		<input type="checkbox"/> Hochschulen
_____		(Kieli-instituuti u. a.)
_____		<input type="checkbox"/> GK I Anfänger
_____		<input type="checkbox"/> GK II Anfänger
_____		<input type="checkbox"/> AK Fortgeschrittene
_____		<input type="checkbox"/> M Mittelstufe
TITEL		

005	Helsinki, 6.2.69	300

Abbildung 1: Beurteilungsformblatt für Tonbänder von 1969

Die empfangenden (finnischen) Deutschlehrer waren dankbar für die Beurteilungsarbeit eines (deutschen) Kollegen, der allerdings beide Länder sehr gut kannte, langjährige Unterrichtserfahrung in Deutsch als Fremdsprache internalisiert hatte und technisch durch frühere Mitarbeit in einer deutschen Rundfunkanstalt beschlagen war. Auch die produzierende Stelle in der Bundesrepublik Deutschland begrüßte diese Art der Wertung und Auswahl, wies aber darauf hin, daß „vor allem im Hinblick auf die Entwicklungsländer“ eine Beurteilung „nicht ganz so streng gehalten sein darf“¹⁰.

Ab 1974 wurden in Nordrhein-Westfalen bei Lehrerbefragungen *persönliche Urteile* erbeten, da viele Lehrergespräche gezeigt hatten, daß sie von Statistiken, die aufgrund der üblichen, allerdings methodisch sicheren Techniken der anonymen und repräsentativen Befragung zusammengestellt waren, wenig für die Unterrichtspraxis erwarteten (mögen auch die entsprechenden Forschungshypothesen eindeutig verifiziert oder falsifiziert worden sein).

Hierzu wurden Vermutungen, obwohl diese nicht im strengen Sinn in Hypothesenform formuliert worden waren, durch Hunderte von Lehrern praktisch anders beantwortet als zuvor (theoretisch das Lehrerverhalten abschätzend) durch Wissenschaftler/Hochschullehrer und Ministerialbeamte:

- Lehrer scheuen sich, über ihre Unterrichtserfahrungen mit einem bestimmten curricularen Medium (z.B. ein Lernprogramm in Buchform) *knapp* zu berichten und diesem Medium eine eindeutige (schulübliche) *Note* zu geben.
- Falls Lehrer tatsächlich objektiviertes Material benoten, scheuen sie sich, dazu ihren *Namen* zu setzen.

Tatsächlich haben Hunderte von Lehrern aus über hundert Schulen sich nicht gescheut, mit vollem Namen gekennzeichnete Kurzbeurteilungen zu Lernprogrammen in Buchform und zu Tonaufnahmen, Arbeitstransparenten, Diareihen für Fremdsprachen (insgesamt fast 400 Einzelbeurteilungen, in einem Fall 24 zu demselben Tonmaterial) für Kollegen bzw. interessierte Forscher und Hersteller herauszugeben¹¹.

Dies zeigt zumindest, daß genügend Lehrer bereit sind, aktiv beim Erfahrungsaustausch zu Unterrichtsmedien mitzuwirken und konkrete Auskünfte zu geben, so daß für Forschungen eine gute Basis zur Nachprüfung geschaffen ist. Da die besprochenen Medien ohnehin identisch und beliebig oft repetierbar zur Verfügung stehen, können weitere Untersuchungen gezielt alle Details unter beliebig vielen Aspekten erneut angehen.

2.2 Experten sehen Praktiker-Urteile kritisch

Obwohl von den unter 2.1 erwähnten Lehrerurteilen nie behauptet wurde, diese seien im Hinblick auf die beurteilten Medien repräsentativ oder objektiv, wird immer wieder derartiges Denken vermutet. Gesagt wird lediglich: Da von keiner mediendidaktischen Theorie her konkrete Unterrichtsweisungen zum Medieneinsatz abgeleitet werden können, kann dem Lehrer (zumindest bis eine bessere Lösung gefunden ist) dadurch geholfen werden, daß er an den Erfahrungen der Fachkollegen partizipiert. Dies ist möglich durch persönlich gehaltene und persönlich zu verantwortende Kurzurteile bzw. Erfahrungsberichte.

Forscher können zu jedem beliebigen Punkt nachfragen.

Lehrer können, unabhängig von vorliegenden Kollegenurteilen, das entsprechende Medium mit ihren Schülern selbst erproben. Hinweise (positiv oder negativ) von Kollegen zu einzelnen Medien können zudem in vielen Fällen Sucharbeit ersparen bzw. Unsicherheit verringern. Experten, die zu diesen Lehrer-Stimmen Stellung nehmen, betonen zwar die besondere Bedeutung von Berichten aus der Praxis (jedes Urteil zu Medien stammt aus *Unterrichtserfahrung*) im Unterschied etwa zur „Extrapolation von Theoretikern wissenschaftlicher Institute“ oder zur „Abstraktion von Vertretern eines didaktischen Sollzustandes“¹², es wird aber auch vermutet, „daß die befragten Lehrer bei ihrer Antwortgebung eher darauf bedacht waren, einen ‚guten Eindruck‘ beim Geldgeber zu machen, als daß sie vielmehr die

wirkliche Praxis geschildert hätten ... zumal die Befragten nicht anonym, sondern mit Angabe ihres Namens Auskunft gegeben haben¹³ – hier beginnt erneut die Spekulation, wer prüft authentisch die „wirkliche Praxis“?

Zustimmen kann man sicher der Feststellung, „daß die Bewertung der Programme durch die Lehrer weniger etwas über die Qualität der Programme selbst aussagen als vielmehr über die didaktisch-methodischen Vorstellungen ihrer Benutzer“¹⁴. Von da aus läßt sich sagen: Nur durch Urteile zum Einsatz von Medien können Außenstehende überhaupt etwas über den (im geschlossenen Klassenraum durchgeführten) Unterricht eines Lehrers etwas erfahren. Bei allen sonstigen (legal angewandten) Beobachtungs- und Befragungsmethoden ist die Verfälschungsgefahr größer¹⁵.

Damit sich der Leser selbst einen Einblick verschaffen kann, wie derartige persönliche Kurzbeurteilungen aussehen können, werden zwei wiedergegeben, die sich auf „Structures in Situations“ (Englisch-Tonbandprogramme, Institut für Film und Bild bzw. Lensing Verlag) beziehen. Hierzu kamen sechs Urteile, jeweils drei mit Note 1 (sehr gut) und 3 (zufriedenstellend) aus Gymnasien in Aachen, Bielefeld, Meerbusch, Radevormwald, Remscheid und Witten. Eine Kurzbeurteilung beschränkt sich auf die Note allein, der Status der Kollegen ist: einmal Studiendirektor, ein Englischlehrer aus Cambridge, zweimal Studienrat bzw. -rätin zur Anstellung, zweimal Oberstudienrat. Die letzteren sollen hier zu Wort kommen:

Kurzbeurteilung:

1. Lebensnahe Situationen; Motivation ist im allgemeinen gegeben.
2. Gute Vierphasendruck-Aufgaben
3. Keine Häufung von Schwierigkeiten
4. Gute Einschleifmöglichkeiten bestimmter Strukturen
5. Ohne Einschränkung zu empfehlen!

Note: 1 = sehr gut

Kurzbeurteilung:

Programm ist zu empfehlen, modernes, situationsgebundenes Englisch,
Nachteil: oft werden keine *ganzen* Sätze
z.B. als Antwort verlangt oder vorgegeben.
Steht in diesem Punkt den Zielen des Unterrichts entgegen.

Note: 3 = zufriedenstellend

Ein Experte folgert, „daß die Mehrzahl der Lehrkräfte über wesentliche Entwicklungen in der didaktischen Forschung ... wenig informiert sind“¹⁶. Man könnte fortsetzen: Auch die in Distanz arbeitende Unterrichtsforschung ist gut beraten, wenn sie sich weniger mit Medien oder Lernzielen in ihrem systematischen Zusammenhang und stärker mit den beteiligten lehrenden und lernenden Personen beschäftigt, die letztlich über sinnvolle oder sinnlose Medienverwendung entscheiden.

3. Fragen

In der Literatur zu Unterrichtsmedien finden sich immer wieder Aussagen in der Art, daß etwa bestimmte Hypothesenbildungen nur noch „empirisch überprüft“ werden müssen. Wer macht das? Und wie soll man dabei vorgehen?

Beispielsweise ist dem Beitrag von *Günther Dohmen* zu den „Aufgaben einer Mediendidaktik“¹⁷ zuzustimmen, etwa, es sei „eine zentrale Aufgabe der Mediendidaktik, jedem, der Medien in Lehr- und Lernzusammenhängen benutzen möchte, die nötigen Entscheidungshilfen zu geben“, über die verschiedenen Medien zu informieren sowie ein mediendidaktisches Problembewußtsein zu schaffen, nur: wer nimmt diese Aufgaben ernst? Und wie soll er dabei vorgehen? Schon in dem Band, in dem der eben genannte Beitrag erschienen ist, bemerkt die Herausgeberin: „Leider läßt Dohmen offen, wie seine Überlegungen in empirische Forschungsarbeit umgesetzt werden können“¹⁸. Die Kluft zwischen „reinem“ Erkenntnisinteresse und Handlungsorientierung ist auch Ende der 70er Jahre zumindest für den Bereich der Unterrichtsmedien noch nicht überbrückt. Wer, vom Titel verlockt, im Band „Unterrichtstheorie und Medienpraxis“ aus dem Jahr 1979 nach Anwendungsmöglichkeiten sucht, findet am Ende, auf Seite 212, im letzten Beitrag, im letzten Unterkapitel des letzten Kapitels die Klarstellung, daß „am Schluß keine endgültigen, generalisierenden Aussagen über eine angemessene Medienpraxis gemacht werden, da über die Angemessenheit ... die Betroffenen selbst in einem diskursiven Willensbildungsprozeß“ entscheiden¹⁹. Aus meiner Sicht können Lehrerstellungen zu curricularen Medien genügend Stoff zur Auseinandersetzung liefern. Der genannte Band schließt aber eine solche Praktikereinbeziehung aus, er wendet sich abschließend im Konjunktiv II an den Leser, der folgendermaßen zum Handeln ermuntert werden soll: „Vielleicht müßten Sie ein Buch schreiben...“²⁰. Wenn nach *Krumm* empirische Medienforschung nur dann Erfolg haben kann, „wenn die konkreten Verwendungsbedingungen im Unterricht exakter erfaßt würden ... und wenn die Einstellungen und Rezeptionsweisen der Betroffenen ... in stärkerem Maße zum Ausgangspunkt der Untersuchungen gemacht würden“²¹, frage ich wieder, auf welche Weise sonst als durch Einbezug von persönlichen Stellungnahmen, Erfahrungsberichten, Kurzbeurteilungen zu den im Unterricht verwendeten Medien jemals die tatsächlichen Einstellungen der Lehrer zusammengestellt und diskutiert bzw. analysiert werden können.

Wenn Lehrer auch hinsichtlich der eingesetzten Medien beurteilt werden²², wenn Lehrer Medien möglichst so verwenden sollen, daß sie zur Entwicklung der Selbstständigkeit der Schüler, zum selbständigen Lernen, das für das Leben in der postindustriellen Gesellschaft zentral wichtig ist, beitragen, hat die Medienforschung nach Wegen zu suchen, den Lehrern diese Aufgaben zu erleichtern, zumindest verständlich zu machen. Lehrer-„Erfahrung“ soll natürlich nicht ohne Diskussion und nicht ohne Abstimmung mit theoretischen Überlegungen übernommen werden, unreflektierte Routine darf kein Maßstab für Forschungsfragestellungen sein, aber um die Fähigkeit und kritische Befähigung der Lehrer auch Medien gegenüber anzusprechen, sollten in der Kommunikation mit Lehrern, am besten schon in der

hochschulischen Lehrerbildung, die aus der Sichtweise von Unterrichtspraktikern möglichen und nötigen Beobachtungen von mit Hilfe von Medien lernenden Schülern als wertvoll und nützlich für die Forschung herausgestellt werden.

Im Unterrichtsalltag bilden ohnehin in vielen Fällen ganz persönliche Unterrichtserfahrungen die wichtigste Grundlage für Medienempfehlungen, die manchmal noch mit Erfahrungen von Fachkollegen kombiniert sind²³.

Bis zum Beweis besserer Wege, im Sinne von „Man soll nie versuchen, exakter zu sein, als es die Problemsituation erfordert“²⁴ stelle ich fest:

- Persönliche Stellungnahmen/Erfahrungsberichte zu selbst im Unterricht eingesetzten Lernmaterialien gewähren Einblicke in den Unterricht, die sonstigen (anonymen) Befragungen durchaus vergleichbar, diesen aber im Hinblick auf Kommunikation und Kooperation zwischen Theorie und Praxis *überlegen* sind.
- Medienkurzbeurteilungen sind trotz aller Subjektivität für *Fachkollegen* (in Schule und Hochschule) eine wertvolle, zur Medienauswahl und Unterrichtsplanung erwünschte Hilfe, für *Wissenschaftler* wegen der Möglichkeit, alle Angaben im Einzelfall zu überprüfen, eine Gelegenheit, der authentischen Unterrichtspraxis näherzukommen und auf dieser Kenntnis die je eigene Systematisierung, die zunächst nur theoretisch durchdachten Zusammenhänge mit der Realität abzustimmen.
- Lernmaterialkritik durch Lehrende/Unterrichtspraktiker verbessert durch damit in Gang gesetzte Fragestellungen (bis hin zur Lehrerrolle) den Unterricht zugunsten der Schüler und bildet Lehrer sozusagen von selbst während der Dienstzeit (In-Service-Training) fort.

Anmerkungen

¹ In der Curriculum-Diskussion forderte *Saul B. Robinsohn* ähnlich, Erzieher und Lehrer zur Mitarbeit „dadurch zu gewinnen, daß er als Partner angesehen (stärker wäre: akzeptiert und gleichberechtigt behandelt – O. H.) wird in einer Aufgabe, die viele und unterschiedliche Arten von Erfahrung, Autorität, Kompetenz und Engagement fordert“. Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik 1969, zitiert nach dem Nachdruck im Jubiläumsband 1980. Weinheim: Beltz 1981, S. 237.

² In diesem Spannungsfeld war in den siebziger Jahren ein Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung angesiedelt, der unter Nr. 15 kritisch dargestellt ist in: *Arlt, Wolfgang/Döbrich, Peter/Lippert, Gerhard*: Modellversuche zur Lehrerfort- und -weiterbildung. Bericht über eine Auswertung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981. Nach jahrelangem Hin und Her konnte der Zuschuß zum (Schubladen-)Schlußbericht umgewidmet werden für das allgemein zugängliche „Handbuch der Lernplätze zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung“ von *Armbruster, Brigitte/Hertkorn, Ottmar* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979).

³ In: Unterrichtswissenschaft 1/1976, S. 81–87. Der Beitrag ist die Reaktion auf eine Bemerkung im Umfang von sieben Zeilen in einem Buch von Ingenkamp. Welcher Unterrichtspraktiker hat eine solche Erwidermöglichkeit?

⁴ Bevor Wissenschaft und Didaktik sich mit „Neuem“ befassen, müssen sich Lehrer ihre eigenen Gedanken machen. Als Beispiel genügt der Hinweis, daß ich noch 1968 in Finnland in Gesamtschulen mit neuen Sprachlehranlagen gebeten wurde, bisher nur schriftlich vorliegende Lehrbuchtexte in deutscher Sprache auf Band zu sprechen, da keinerlei theoretische Vorgaben noch medien-spezifisch gestaltetes Material da war. Ähnliches berichtet *Werner Beile* über seine Tätigkeit 1964 bis 1966 im englischen Schulsystem in: Typologie von Übungen im Sprachlabor. Frankfurt 1979, S. 23.

⁵ „Curriculare Medien“ hat Felix von Cube im unter Anmerkung 2 genannten Modellversuch im Unterschied zu Geräten (hardware) oder leerer „software“ inhaltlich festgelegte Unterrichtsmaterialien

- genannt, die der Lehrer als flexible „Fertigteile“ in eigener Verantwortung für seinen Unterricht verwenden kann. Dieser Definition folge ich, solange es keine einleuchtendere gibt.
- ⁶ Zum Thema „Der Einsatz des Arbeitsprojekts im Fremdsprachenunterricht“, veranstaltet vom Goethe-Institut München (Referat Mediendidaktik unter Helm von Faber) in Zusammenarbeit mit dem FEoLL, als Protokoll 1974 erschienen, Zitat dort S. 6.
- ⁷ Zwischen Institut für Film und Bild und verschiedenen Medienzentren, dem Deutschen Institut für Fernstudien, dem Deutschen Volkshochschulverband (Pädagogische Arbeitsstelle) und der Projektgruppe Medienlehrer im FEoLL. Ausführlich dazu: *Armbruster, Brigitte / Hertkorn, Ottmar*. Arbeits-transparente im Unterricht. Köln: Greven 1977, S. 65–92. Von daher ist auch ein Beitrag entstanden zum Projekt ‚Medien im Unterricht‘ des Deutschen Instituts für Fernstudien: *Armbruster, Brigitte*: Analyse, Beurteilung und Erprobung von Unterrichtsmedien, Erprobungsfassung, Tübingen 1979.
- ⁸ Mehrmals ist das „Verzeichnis der Arbeitstransparente“ als Sonderdruck des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen an alle Schulen dieses Bundeslandes gegangen, zuletzt 1980 (außerdem an viele Schulen in Bayern über das dortige Kultusministerium). Hierin sind Hinweise auf „diskursive“ Beurteilungsverfahren und Lehrerkurzurteile abgedruckt. Bereits zur ersten Frage der didaktischen Analyse: „Ist das Dargestellte sachlich richtig?“ gab es mitunter am konkreten Beispiel bereits Dissens unter Fachkollegen.
- ⁹ Der Kürze halber nur eine einzige Vergleichszahl: Die Gesamtzahl aller Arbeitstransparente an den Schulen in Bayern (im Unterschied zu anderen AV-Medien werden Transparente in der Regel nicht entliehen, sondern erworben und stehen immer zur Verfügung) stieg von 1975–1977 von 178 400 auf 301 500 (Stichtage jeweils Jahresmitte). Nach: *Schorb, Alfons Otto / Bauer, Wolfgang / Eckert, Hubertus*: Generalstudie zur Ermittlung und Deckung des Bedarfs an audiovisuellen Geräten und Medien im Bildungs- und Ausbildungswesen Bayerns. München o.J. (1981), S. 85.
- ¹⁰ Weiter schreibt *Inter Nationes* am 30. 4. 1969: „Nicht alle Urteile können wir leider an bestimmte Produktionsgruppen weiterreichen, weil diese Ihre Urteile mißverstehen würden und ein ‚Protestgeschrei‘ erheben könnten.“
- ¹¹ Es wird nicht behauptet, *alle* Lehrer hätten die Befragung mitgemacht. Vgl. *Dieck, Rotraud*: Lernprogramme im Unterricht. Begleituntersuchung 1975/76; *Armbruster, Brigitte*: Erprobung von Sprachlehrprogrammen. Begleituntersuchung 1975/76 (beide Paderborn: FEoLL 1979).
- ¹² Hofmann, Waldemar (Stellungnahme zur Untersuchung „Lernprogramme“, S. 2).
- ¹³ *Freudenstein, Reinhold*: Interpretation des Ergebnisberichts „Sprachlehrprogramme“ (vgl. Anmerkung 11!), S. 2.
- ¹⁴ a.a.O., S. 3.
- ¹⁵ Wie Weinert aus empirischen Befunden ableitet, daß das subjektive Empfinden für die Qualität der Lernmotivation und der *Lern*effektivität größeres Gewicht als die objektive Möglichkeit des *Lernen*den hat, könnte man vermuten, daß dies auch auf die *Lehr*tätigkeit bezogen werden kann und für *Lehrer* ähnlich gilt (*Weinert, Franz*: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft 1982, 2, S. 99–110, S. 102).
- ¹⁶ *Piepho, Hans Eberhard*, in: Beurteilung von Sprachlehrmaterialien durch praktizierende Lehrkräfte. Paderborn: FEoLL 1977, S. 6.
- ¹⁷ In: *Issing, Ludwig J. / Knigge-Illner, Helga* (Hg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Weinheim: Beltz 1976, S. 66–81.
- ¹⁸ a.a.O., S. 14.
- ¹⁹ Hg.: *Dichanz, Horst / Kolb, Günter* (Stuttgart: Klett 1979).
- ²⁰ a.a.O.
- ²¹ *Krumm, Hans Jürgen*: Die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachendidaktischen Diskussion. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1981, S. 128–136, S. 129.
- ²² *Schreckenberg, Wilhelm* (Vom ‚guten‘ zum ‚besseren‘ Lehrer. Düsseldorf 1982) zitiert S. 51 eine Auswertung von 240 dienstlichen Beurteilungen, wonach in 62% der Beurteilungen die Organisations-talente der Lehrer hauptsächlich im Zusammenhang mit Differenzierungsmaßnahmen und dem Einsatz von Medien bewertet wurden.
- ²³ Generalstudie ... (vgl. Anm. 9!), S. 570.
- ²⁴ *Popper, Karl R.*: Ausgangspunkte, Exkurs über den Essentialismus. Hamburg 1979, S. 28.

Verfasser:

Dr. Ottmar Hertkorn, Fachbereich 3 Sprach- u. Literaturwissenschaften der Universität/Gesamthochschule, Postfach 1621, D-4790 Paderborn