

Mühlhausen, Ulf

## Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne

*Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 60-77*



Quellenangabe/ Reference:

Mühlhausen, Ulf: Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 60-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296420 - DOI: 10.25656/01:29642

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296420>

<https://doi.org/10.25656/01:29642>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
17. Jahrgang / Heft 1 / 1989

---

## Thema:

### Beratung

Verantwortlicher Herausgeber:  
Christian-Rainer Weisbach und Walther Zifreund

Marita Brinkmann:

Empathie — Probleme bei der Operationalisierung eines  
vieldeutigen Konstrukts 2

Sabine Pregler:

Unterrichtsevaluation in der klinisch-psychologischen  
Universitätsausbildung 13

Christian-Rainer Weisbach:

Training des Supervisionsverhaltens durch Videoselbst-  
konfrontation und parallelgeschaltete Kontrollsupervision als  
Stimulated Recall-System 25

Thomas Johannes Helle:

Direktive Gesprächs-Führung 36

Peter Gaude:

Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerausbildung (SBL) —  
ein angewandtes Forschungsprojekt 47

## Allgemeiner Teil

Ulf Mühlhausen:

Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer-  
und Schülerpläne 60

J. Elsingerhorst, W. Langthaler, K. Schmeck:

Objektive, subjektive und physiologische Korrelate von  
Belastungssituationen eines Lehrers — Eine Fallstudie 78

**Berichte und Mitteilungen** 87

**Buchbesprechungen** 92

---

Ulf Mühlhausen

## Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne<sup>1</sup>

The Determination of Classroom-interaction by the Plans of Teacher and Pupils

---

*Handlungstheoretische Unterrichtsmodelle beschäftigen sich vorrangig mit der Festgelegtheit der Unterrichtsstruktur durch das Lehrerhandeln. Damit wird ein Verständnis von Erziehung als einseitig regulierbarem Vorgang unterstellt und der Einfluß der Schüler vernachlässigt. In Absetzung davon wird ein Analyseverfahren vorgestellt, mit dem Unterricht interpretiert werden kann als strukturiert sowohl durch den vorab entwickelten Plan des Lehrers als auch durch die von Schülern eingebrachten Initiativen und dem unterschiedlich erfolgreichen Bemühen des Lehrers, diese in seinen Plan zu integrieren. Diese sich wechselseitig beeinflussenden Prozesse werden in einem Drei-Ebenen-Modell des Lehrerhandelns beschrieben, das der Beziehung zwischen dem ursprünglichen Lehrplan, den unterschiedlich motivierten Planungsanstrengungen der Schüler und den ggfs. vorzunehmenden Planänderungen Beachtung schenkt.*

*Action-theoretical models of classroom-interaction between teacher and pupils are mainly concerned with the determination of these processes by the teacher. This insinuates a concept of education as onesided adjustable event and neglects the pupils' influence. A method of analysis is presented that interprets instructional processes as structured by the teacher's plans, developed in advance, as well as the pupil's initiatives and the more or less successful endeavours of the teacher to integrate them into his plan. The interrelationship of these processes is described as a three-level-model of the teacher's activities, which focusses on the relation between the original plan, the differently motivated efforts of the pupils to plan for themselves and the possibly necessary plan modifications.*

### 1. Die Vernachlässigung des Schülers in handlungstheoretischen Unterrichtsmodellen

Das Interesse an handlungstheoretischen Modellen zur Interpretation von Unterricht steigt seit einigen Jahren und hat zu einer Vielzahl recht heterogener Ansätzen geführt. Gemeinsam ist ihnen die Betrachtung von Unterricht auf der Folie kybernetischer Regelkreis-Modelle, die ein angemesseneres Verständnis seiner komplexen Struktur ermöglichen und letztlich dem Lehrer zu einer verbesserten Unterrichtsgestaltung verhelfen soll. Diese Sichtweise von Unterricht ist bereits von der 'Kybernetischen Didaktik' favorisiert worden, um — ausgehend vom Postulat der Formalisierbarkeit von Lehr-Lern-Prozessen — einen verallgemeinerbaren Lehr-Algorithmus zu entwickeln (v. Cube 1968; Frank 1969). Im Unterschied zu neueren handlungstheoretischen Unterrichtsmodellen war damit nicht vorrangig ein unterrichtsanalyti-

ches Interesse verbunden, vielmehr sollte in konstruktiver Absicht der Entwurf von Unterrichtskonzepten verbessert werden. In der hierzulande maßgeblich von der geisteswissenschaftlichen Didaktik beeinflussten Diskussion hat dieser Ansatz eine eher untergeordnete Rolle gespielt, vor allem weil er die Ziel- und Inhaltsebene als vorentschieden betrachtet und damit Normen- und Ideologie-kritische Fragen ausblendet und die mit einem solchen Unterrichtsverständnis verbundenen Implikationen für die Lehrer- und Schülerrolle nicht problematisiert (*Blankertz 1975*).

Eine Renaissance erlebten kybernetische Unterrichtsmodelle gegen Ende der 70er Jahre, nachdem Regelkreis-Modelle von der 'Kognitiven Psychologie' zu Untersuchungen im Bereich der Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Intelligenzforschung herangezogen worden sind. Eine herausragende Rolle spielen dabei die Arbeiten von *Miller, Galanter und Pribram*, die mit ihrem Handlungsstruktur-Konzept (1960) die 'Kognitive Wende' eingeleitet und diese Sichtweise vom menschlichen Handeln in der Psychologie 'hoffähig' gemacht haben. Ihr *Tote-Modell* wird vor allem in der psychologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung zur Bearbeitung unterschiedlicher Fragestellungen herangezogen.

*Bromme & Seeger* (1979) beziehen es auf die Unterrichtsplanung und empfehlen, die Grobstruktur in Anlehnung an dieses Modell als Dreischritt zu gestalten. Mit Beispielen aus dem Mathematikunterricht zeigen sie, wie die Grundlage für eine erfolgreiche Bearbeitung von Aufgaben (Phase 2) durch die Art der Aufgabenstellung (Phase 1: Strukturierung und Darbietung) geschaffen wird, und daß eine nachvollziehbare Auswertung der Arbeitsergebnisse (Phase 3) zukünftige Lernprozesse erleichtern kann.

In anderen Arbeiten richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsprozeß. *Alisch* (1981) schlägt eine „kognitive Theorie des Lehrerhandelns“ vor, in deren Zentrum vom Lehrer wahrgenommene Diskrepanzen (verstanden als Differenzen zwischen *Ist-* und *Soll-Wert*) stehen. In dem hochformalisierten Modell kommt bezeichnenderweise der Begriff des Plans oder Unterrichtsentwurfs als handlungsregulierender Bezugspunkt nicht vor, und konsequenterweise handelt der Lehrer in den angeführten Beispielen nur bei unerwarteten Schülerbeiträgen oder Störungen. *Hofer & Dobrick* (1981) gehen in ihrem „Modell sozialen Verhaltens“ ebenfalls von unerwarteten oder störenden Schülerbeiträgen aus und rekonstruieren, wie sich ein darauf bezogenes, kognitives und pragmatisches Lehrerhandeln auf der Grundlage von — durch Kausaltribulierungen gestützten — *Ist/Soll-Vergleichen* vollziehen könnte. Auch *Wagner* u.a. haben das *Tote-Modell* mehrfach zur Analyse von Problemstellen im Unterrichtsverlauf herangezogen: Störungen, in die der Lehrer solange regulierend einzugreifen versucht, bis sie beseitigt sind, und „Denknoten“ (1980; 1981) sowie „Imperativverletzungen“ (1984). Bemerkenswert ist, daß sie die von ihnen attestierte

Brauchbarkeit des Modells z.T. gerade für solche Situationen infragestellen.

Schließlich sind komplexe handlungstheoretische Interaktionsmodelle entwickelt worden (*Ulich* 1981; *Diedrich* 1984), die die Vielzahl der Einflußgrößen auf Unterricht und Lehrerhandeln in theoretisch begründbarer Beziehung zueinander, z.B. in Mehrebenen-Modellen, systematisieren, sich aber kaum zur Analyse realer Unterrichtsprozesse eignen.

Das in diesen Ansätzen zum Ausdruck kommende Verständnis von Unterricht ist der in der 'Kybernetischen Didaktik' favorisierten Vorstellung einer zweckrationalen Organisation von Lehr-Lernprozessen nicht unähnlich. Überlegungen zur Legitimation intentionaler Entscheidungen bleiben ausgeklammert, das Interesse gilt vorrangig einer Effektivierung des Unterrichts (aus Lehrersicht!), einer „Technologie der Erzieherbildung“ (*Hofer* 1986, 378). Sie stehen damit im Gegensatz zu nahezu allen neueren Didaktik-Konzepten, die die Verständigung über Intentionen und Verfahren als konstitutives Element von Unterricht begreifen (*Mollenhauer* 1972; *Klafki* 1976; *Schulz* 1980). Sie stehen aber vor allem in eklatantem Widerspruch zum eigenen Bild vom Menschen als rationalem, seinem Handeln reflexiv gegenüber eingestelltem Planer (so die paradigmatische Position von *Miller*, *Galanter* und *Pribram*). Offensichtlich lassen sie diese Eigenschaften nur beim Lehrer gelten, während sie Schülern die Position des nachvollziehend Handelnden zuweisen, der die Planungsvorgaben des Lehrers ausführen muß. Ein gewisses selbstkritisches Unbehagen klingt zwar in einigen Arbeiten an — so betont *Hofer* (1981, 162), Schüler seien „aktive Systeme, die auch ohne Handlungseinwirkung Veränderungen zeigen können und denen darüber hinaus durch den Lehrer eigene Möglichkeiten und eigenes Zutun unterstellt werden“ —, es erhält jedoch keine Modell-relevante Bedeutung. Außerplanmäßige Schülerhandlungen (und fast nur solche werden in diesen Arbeiten betrachtet) haben den Status defizitärer Re-Aktionen, auf die der Lehrer mit noch besseren Steuerungsimpulsen reagieren soll. Sofern handlungstheoretische Modelle die Aktivität dieser „aktiven Systeme“ nicht konstruktiv berücksichtigen, dürften sie kaum zur angemessenen Interpretation von Unterrichtsprozessen beitragen. Einen Schritt in diese Richtung unternimmt *Allmer* (1986) mit dem Vermittlungsversuch zwischen der Auffassung von Erziehung als einseitig steuerbarem Vorgang und dem in didaktischen Konzepten unterstellten Widerspruch von Selbst- und Fremdsteuerung. Seine Unterscheidung zwischen strategischem, durch vorab festgelegte Intentionen bestimmtem Handeln und kommunikativem, die Schüler in Zielsetzung und Planung einbeziehendem Handeln ist normativer Art. Er empfiehlt eine (auszuhandelnde) Aufteilung in zweckrationale und diskursive Unterrichtsphasen, die aber — selbst wenn sie vom Lehrer angestrebt wird — nicht immer gelingt.

## 2. Ein zweistufiges Verfahren zur Rekonstruktion der Unterrichtsstruktur

Die Vernachlässigung der Planungstätigkeit von Schülern kann damit zusammenhängen, daß in den o.a. Arbeiten jeweils eine bestimmte Stufe von Unterricht unter Ausblendung der anderen fokussiert wird: Besteht das Interesse an einer Optimierung des Unterrichtsplans (*Bromme & Seeger*), so bleibt seine Bewährung oder Modifikation im Unterricht und damit das Umgehen der Schüler mit dem Plan unberücksichtigt. Richtet sich das Interesse auf den Unterrichtsprozeß, so bleibt unbeachtet, daß dieser wesentlich (aber nicht ausschließlich) durch den vorgefaßten Plan des Lehrers bestimmt wird. Werden außerplanmäßige Schülerbeiträge losgelöst vom Plan analysiert, so wird ausgeblendet, daß sie etwas mit Schwächen im Plan zu tun haben könnten, und daß der Lehrer keinen großen Spielraum hat, mit diesen Ereignissen umzugehen, weil sein Plan als Rahmen fungiert. Didaktische Konzepte von 'gutem' und praktikablem Unterricht, die in der Lehrerbildung vermittelt werden und in die tägliche Unterrichtsplanung hineinwirken, verdienen daher größere Beachtung. Ein angemessenes Verständnis von Unterricht kann nicht entwickelt werden, wenn bei der Analyse entweder die (fach) didaktische Seite unter Ausklammerung von Problemen, die sich durch nicht antizipierte Schülerhandlungen ergeben können, im Vordergrund steht, oder wenn diese (z.B. Disziplinprobleme) und mögliche Lehrerreaktionen darauf (z.B. Verhaltenstraining) unter Ausklammerung (fach) didaktischer Aspekte behandelt werden. Sowohl in einer Ausbildungstradition, die säuberlich die Grenze zwischen didaktischem und psychologischem Denken kultiviert, als auch in der Unterrichtsforschung ist eine kombinierte Betrachtung nicht eben häufig.<sup>2</sup>

Der Unterrichtsprozeß ist — so die Arbeitshypothese — sowohl durch den vom Lehrer vorab arrangierten Plan bestimmt, als auch dadurch, wie Schüler während des Unterrichts mit dem Plan umgehen. Zur angemessenen Interpretation bedarf es eines Verfahrens, das den Ausgangsplan und seine Veränderung bei der Umsetzung in einen Zusammenhang zu bringen vermag. Hierzu wird im ersten Schritt das von *Miller, Galanter und Pribram* entwickelte Konzept von Handlungsplanung für die Analyse von Unterricht fruchtbar gemacht, indem als Analyseeinheit ein didaktisch sinnvoller Handlungsbegriff vorgeschlagen und die damit verbundenen normativen Implikationen mittels eines erweiterten *Tote*-Modells aufgedeckt werden. Im zweiten Schritt wird es unter Einbeziehung der verschiedenen Planungsinitiativen von Schülern zu einem Drei-Ebenen-Modell des Lehrerhandelns erweitert.

### 2.1. Unterricht aus der Planungsperspektive des Lehrers

Der Unterrichtsprozeß stellt sich als komplexes, manchmal verwirrendes Geflecht neben- und nacheinander ablaufender, in verschiedener Weise

aufeinander bezogener Lehrer- und Schülerhandlungen (hier verstanden als Denkhandlungen, Sprachhandlungen und gegenständliche Handlungen) dar. Im Unterschied dazu ist Unterricht in der Planungsperspektive des Lehrers eine relativ geordnete Struktur von aufeinander bezogenen Lehrer- und Schülerhandlungen. Erstere stellen meist Handlungsaufforderungen an die Schüler dar, die der Lehrer aufgrund didaktischer Überlegungen, Lehrziel-Vorstellungen u.s.w. konzipiert. Haben die Schüler eine Handlung ausgeführt, erhalten sie die nächste Lehreranweisung. Die einzelnen Glieder der Schüler-Handlungskette sind mittelbar miteinander verbunden, das verbindende Glied ist die jeweilige Lehreranweisung. Nicht sie legen fest, welche Handlung sie ausführen und wann sie beginnt bzw. endet, sondern das entscheidet der Lehrer für sie. Aber auch die Handlungskette des Lehrers ist nicht freischwebend, das verbindende Glied ist die jeweilige Schülerhandlung. Erst wenn sie abgeschlossen ist, kann er seine nächste Anweisung geben. Dieses Verständnis von einer sich wechselseitig beeinflussenden Schüler-Lehrer-Interaktion dominiert in den meisten handlungstheoretischen Modellen. Zu beachten ist aber, daß die Wechselseitigkeit keinesfalls gleichartig ist, wie z.B. bei einem Tennisspiel (*Nickel* 1981; *Allmer* 1985). Den Lehrerhandlungen kommt in der Planungsperspektive ein Primat gegenüber den Schülerhandlungen zu.

Da das *Tote-Modell* nur ein formales Schema ist, das in Abhängigkeit vom Analyseinteresse mit recht elementaren, aber auch mit komplexeren Handlungen gefüllt werden kann, stellt sich die Frage nach dem für einen didaktischen Handlungsbegriff angemessenen Abstraktionsniveau. Zwischen den verschiedenen didaktischen Theorien besteht Einigkeit darüber, daß unterrichtliches Handeln vor allem die zielorientierte Beschäftigung mit einer bestimmten Frage, Sache oder — ausgedrückt in der Sprache der Didaktiker — die Be'handlung' eines Unterrichts'gegenstands' ist. Nicht sinnvoll ist daher die in handlungstheoretischen Unterrichtsanalysen gängige Vorgehensweise, willkürlich Ausschnitte aus dem Unterrichtsprozeß herauszugreifen und als Handlung festzulegen (z.B. die Störung oder die falsche Antwort eines Schülers auf eine Lehrerfrage bzw. die entsprechende Diskrepanz-Wahrnehmung des Lehrers). Solche Festlegungen vernachlässigen die Eingebettetheit dieser Sequenzen in den größeren Handlungszusammenhang, der durch den Unterrichtsplan des Lehrers gegeben ist. Hilfreich ist ein Blick auf didaktische Strukturüberlegungen. Versuche, verschiedene Unterrichtsverläufe als Ausprägungsvarianten eines wiederkehrenden Grundmusters, einer allgemeinen methodischen Struktur zu interpretieren, sind als Stufenkonzepte, Artikulationsschemata oder auch Artikulationsstufen bekannt geworden. In unterrichtsmethodischen Kompendien sind viele solcher Schemata vorgestellt worden, die dem Lehrer empfehlen, eine bestimmte Abfolge bei der Behandlung eines Unterrichtsgegenstands, gewissermaßen einen unterrichtsmethodischen Algorithmus, einzuhalten. Bedeutsam sind solche normativen Vorgaben, weil sie in der

Lehrerausbildung gelernt und eingeschliffen werden und Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung darauf zurückgreifen — oft in einer durch eigene Erfahrungen geprägten Variation. Inzwischen ist mehrfach angemerkt worden, daß sich fast alle diese Schemata auf ein einheitliches Konzept mit nur drei Hauptphasen (1. Einstieg/Vorbereitung/Motivation u.ä.; 2. Analyse/Verarbeitung u.ä.; 3. Anwendung/Beurteilung u.ä.) zurückführen lassen (*Bromme & Seeger 1979; Friedrichs, Meyer & Pils 1982*). Die unterschiedliche Gestalt der Stufenschemata resultiert daraus, daß aufgrund verschiedener Vorstellungen über 'idealen' Unterricht Variationen dieser Grundstruktur in Form einer Ausdifferenzierung einzelner Phasen vorgeschlagen werden. Wenn man einmal von diesen Differenzen im Detail absieht, könnte man von einer den meisten Schemata gemeinsamen Metastruktur unterrichtlichen Handelns sprechen, die dem *Tote-Modell* ziemlich ähnlich ist. Erweitert man dieses Modell um den Akt der Zielvornahme als erste Phase (die *Miller, Galanter und Pribram* nur implizit unterstellen), so ist es nicht mehr schwer, den handlungstheoretischen Dreischritt als elementare Struktur unterrichtlichen Handelns zu identifizieren. Er wird im folgenden als *Didaktische Handlungseinheit (DH)* bezeichnet, deren drei Phasen in einem Verbund stehen, weil die darin vorgenommenen Handlungen dasselbe Problem betreffen, d.h. im zeitlichen Zusammenhang stehen, sich in allen drei Phasen auf ein Objekt (den Unterrichtsgegenstand) beziehen, und weil die in vorausgegangenen Handlungen bewirkten Veränderungen am Objekt notwendig für die folgenden Handlungen sind (vgl. *Aebli 1980, 160*). Häufig läßt sich diese Grundstruktur explizit im Aufbau einer Unterrichtsstunde wiedererkennen, und es gibt eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien, die einen entsprechenden Verlauf vorsehen. Ebenso gut kann sich die Realisierung der drei Phasen einer DH über zwei oder mehrere Stunden hinziehen, oder mehrere DHs werden in einer Stunde realisiert. Darüber hinaus sind im Unterrichtsalltag viele Varianten zu beobachten.

Handlungstheoretische Modelle implizieren, daß der Lehrer mit der Planung seiner eigenen Handlungen zugleich die Handlungen der Schüler plant. Sein jeweiliges Handlungsziel beschränkt sich in der Regel nicht darauf, selbst eine Handlung auszuführen, sondern ist darauf gerichtet, daß die Schüler die in seiner Anweisung geforderte Handlung ausführen. Er kann sein Handeln daher nicht auf die Mitteilung von Anweisungen (1) beschränken, sondern muß auch die Umsetzung einer Anweisung in die entsprechende Schülerhandlung initiieren — ggfs. mittels weiterer Anweisungen und Informationen (2), sie auch gegen Widerstände zur Ausführung veranlassen und diese überwachen (3) und schließlich kontrollieren, ob das Ergebnis erreicht ist (4). Für sich genommen sind die vier Teilhandlungen, wenn man sie ausschließlich als Handlungen des Lehrers betrachtet, ganz normale *Tote-Elemente*. Um ihre besondere Beziehung zu den Schülerhandlungen zu verdeutlichen, muß das *Tote-Modell* auf einem höheren Abstraktionsniveau angesiedelt

werden, auf dem die Handlungen der Unterrichtsteilnehmer als Handlungen eines einzigen Subjekts erscheinen. Diese interindividuelle Handlungsstruktur zeichnet sich durch eine besondere Aufgabenteilung aus (s. Abb. 1): Der Lehrer vollzieht die Zielvorgabe, die *Test*-Handlungen und die Handlungsende-Festlegung. Die Aktivitäten der Schüler sind dagegen ausschließlich *Operates*.

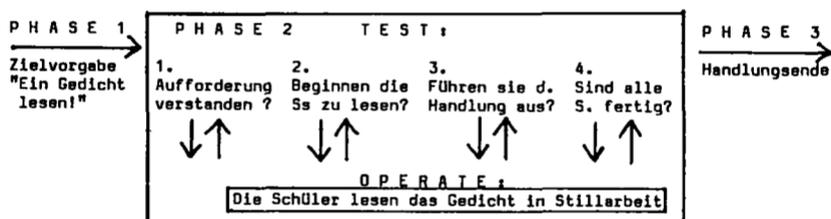


Abb. 1: Die geplante Handlungsstruktur als interindividuelles TOTE-Modell

Das Modell verdeutlicht, daß ein nach handlungstheoretischer Auffassung integraler Bestandteil menschlichen Handelns, die Handlungsplanung (verstanden als antizipierende Planung aufgrund einer Zielvornahme, handlungsbegleitende Reflexion, realisiert durch die *Test*-Handlungen, und abschließende Kontrolle), vom Lehrer stellvertretend für die Schüler vorgenommen wird. Es deckt auf, daß die Übertragung kybernetischer Vorstellungen auf Unterricht außerordentlich problematisch ist, weil dadurch die durchschnittlichen Unterricht charakterisierende Machtstruktur aufgenommen und fortgeschrieben wird. Handlungstheoretische Modelle leisten durchaus keine wertneutrale Beschreibung von Unterricht, tarnen aber ihre normativen Implikationen, indem sie den Anschein erwecken, es gehe ausschließlich um individuelle Handlungen (des Lehrers bzw. der Schüler). Das paradoxe Anliegen der Pädagogik, der Widerspruch, Heranwachsende zur Mündigkeit zu führen (Roth 1966), wird so einseitig aufgelöst.

## 2.2. Die relative Bedeutsamkeit des Plans im Unterrichtsprozeß

### 2.2.1. Schülerinterventionen und Planänderungen

Aber selbst wenn ein Lehrer bemüht sein sollte, eine entsprechende Verteilung von Planungs- und Handlungskompetenzen im Unterricht durchzusetzen, so gelingt das immer nur teilweise. Vier Arten von Schülerinterventionen lassen sich unterscheiden, die ihn zu Änderungen des Plans veranlassen können:

*Verweigerungen und Störungen:* Parallel zum Hauptgeschehen im Unterricht gibt es immer ein von Schülern initiiertes Nebengeschehen, das oft darauf abzielt, die Planung des Lehrers zu unterlaufen

(Baurmann, Cherubim & Rehbock 1981). Die vielfältigen Ausdrucksformen für diese „Schülertaktiken“ (Heinze 1980) reichen von gut getarnten Verweigerungsstrategien (einer Anweisung wird scheinbar nachgekommen, tatsächlich aber wird sie nicht oder nur langsam ausgeführt) über Nebenbeschäftigungen (Reden mit dem Nachbarn, mit Murmeln unter Bank spielen) bis hin zu Versuchen, den Unterricht durch Handlungen, die gezielt an die 'Klassenöffentlichkeit' gerichtet sind (Zwischenrufe, mit dem Stuhl umkippen), zu stören. Sie können als Kompensationsversuche für die nicht zugestandene Einflußnahme auf das Hauptgeschehen oder als Strategien „sekundärer Anpassung“ (Heinze in Anlehnung an Goffman) interpretiert werden. Sie können aber auch gedeutet werden als rudimentäre Formen einer Kritik an der Planungshoheit des Lehrers.

*Unangemessene und falsche Beiträge:* Oft ergeben sich Verzögerungen bei der Umsetzung des Plans, weil Schüler Aufgaben nicht richtig ausführen oder auf Fragen nicht wie erwartet eingehen. Der Lehrer 'verliert' Zeit, weil sie einen für den weiteren geplanten Verlauf wichtigen Gedanken nicht verstanden haben, und er nachfragen muß. Sie sind mit einer Aufgabe überfordert, so daß er sich einen anderen Weg, ggfs. sogar ein anderes Ziel überlegen muß.

*Dringende Anliegen:* Nicht selten platzen Schüler mit Anliegen in das Unterrichtsgespräch, die mit der Stundenplanung des Lehrers nichts zu tun haben, die er aber dennoch aufgreifen muß.

Im ersten Schuljahr bringt eine Schülerin morgens stolz ein Bild mit, das sie zuhause selbst gemalt hat. Die Lehrerin zeigt es den anderen und macht sich dann daran, es aufzuhängen. Ein Schüler berichtet am Stundenanfang von einem Autounfall, der sich gerade in der Nähe ereignet hat. Andere Schüler haben das auch gesehen und ergänzen die Schilderung. Wieder andere wissen noch nichts und möchten gern mehr erfahren. Der Lehrer hat keine Chance, jetzt planmäßig zu beginnen, und geht — vielleicht widerwillig — darauf ein.

Den Beispielen ist gemeinsam, daß sie den Unterricht kurzfristig 'aus dem Takt' bringen. Es sind Abweichungen vom Plan, die der Lehrer vorher nicht einkalkulieren kann. Zugleich zeugen sie vom Bemühen der Schüler, ihre Geschicke selbst in die Hand zu nehmen, sei es durch Verschönerung der Klasse, sei es durch das Anliegen, Mitschüler an einem bedeutsamen Ereignis teilhaben zu lassen.

*Thematische Abweichungen:* Gelegentlich bringen Schüler interessante Vorschläge zur Sprache, auf die der Lehrer nicht vorbereitet ist. Sie lassen sich auf seinen Plan ein und akzeptieren die Anforderungen, haben sie aber anders interpretiert, als von ihm erwartet. Die von ihnen genannten Aspekte sind eigentlich Anreicherungen, die spannende Diskussionen entfachen könnten, liegen aber abseits vom Plan. Er mag sie nicht aufgreifen, weil er sonst nicht mehr genügend Zeit für sein eigentliches Anliegen haben würde oder weil er nicht darauf vorbereitet ist. Manchmal nimmt er sie einfach nicht wahr, weil er nur auf Antworten im Rahmen seiner Erwartungshaltung eingestellt ist.

### 2.2.2. Schülerpläne

Wenn man einräumt, daß die Umsetzung des Lehrplans tendenziell gefährdet ist durch Schülerinterventionen, so wird man auch zugestehen müssen, daß eine Verteilung der Planungs- und Handlungskompetenzen, wie sie in handlungstheoretischen Unterrichtsmodellen angenommen (und von manchen Lehrern angestrebt) wird, den realen Unterricht nur unzureichend beschreibt. Vielmehr ist zu berücksichtigen, daß sie (z. T. in Abhängigkeit von den Lehrervorgaben) ihre eigenen Pläne entwickeln und ausführen. Ihre Beweggründe können dabei höchst unterschiedlich sein, wie die beschriebenen Schülerinterventionen zeigen. In Bezug auf den Lehrplan sind drei Arten von Planungstätigkeit zu unterscheiden.

*Planungstätigkeit i. S. des Lehrplans:* Häufig bilden Arbeitsaufträge des Lehrers den Ausgangspunkt für die Planungstätigkeit der Schüler. Sie akzeptieren die mit den Aufgaben verbundenen Ziele, übersetzen sie in eine Folge von Teilhandlungen und führen sie aus. Bei vielen Aufgaben ist ihr Spielraum für selbständiges Planen recht gering. Einige Handlungen werden nach häufiger Wiederholung zu Routinen, die ohne bewußtes Nachdenken ausgeführt werden können.

Die Entwicklung solcher Routinen ist ein langwieriger Prozeß, an dessen Anfang der Lehrer die einzelnen Teilhandlungen Schritt für Schritt erläutert. Die spätestens im 3. Schuljahr ausgebildete Routine zum Abschreiben von Tafeltexten ist Erstklässlern mühsam beizubringen, in dem er zu den wichtigsten Teilhandlungen noch ausdrücklich auffordert („Nehmt euer rotes Schreibheft aus dem Ranzen! Nehmt den Bleistift aus dem Etui!“ usw.) Der Lehrer kann sie durch die Art der Aufgabenstellung in ihrer Planungstätigkeit unterstützen oder unnötig bevormunden, indem er den von ihnen zu bildenden Handlungsplan mehr oder weniger detailliert vorgibt. Bei einem Großteil der Aufgaben geht es darum, bereits gelernte Handlungspläne anzuwenden, auf neue Gegebenheiten zu übertragen, Handlungspläne miteinander zu kombinieren und durch wiederholte Anwendung flüssiger zu machen. Das Kästchenrechnen soll z.B. den eingeführten Additions- oder Divisionsalgorithmus festigen, eine Routine für diesen Aufgabentyp entwickeln.

Davon zu unterscheiden sind Lernhandlungen i.e.S., bei denen Schüler selbständig aus den ihnen verfügbaren Plänen einen neuen Plan bilden, mit dem sie qualitativ andersartige, vorher nicht bewältigbare Aufgaben bearbeiten können. Dieser knappe Hinweis auf eine handlungstheoretische Interpretation des Lernbegriffs muß hier genügen (vgl. Rausch 1984). Solche Lernhandlungen füllen einen vergleichsweise geringen Teil des schulischen Zeitbudgets aus.

*Subversive Handlungspläne:* Sie zeugen von einer aus Lehrersicht dysfunktionalen Planungstätigkeit. Die Schüler verfolgen andere als die vorgegebenen Ziele, weigern sich mehr oder weniger offen, die ihnen im Lehrplan zugewiesene Rolle einzunehmen und trachten danach, den Plan zu unterlaufen. Sie müssen bei diesen Verweigerungsstrategien z.T.

komplizierte und äußerst kreative Überlegungen anstellen, um z.B. das Abschreiben bei Klassenarbeiten zu tarnen oder die Hausaufgabenkontrolle aus gegebenem Anlaß zu überstehen.

Die Fähigkeit zum Entwurf subversiver Handlungspläne ist kein offizielles Ziel und wird in der Schule auch nicht honoriert. Dennoch ist die Vermutung nicht ganz abwegig, daß auch sie zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann und später manchmal wichtiger ist als Rechenoperationen oder Fremdsprachen. Zwar klammert die Evaluationsforschung diese nicht unerheblichen Effekte schulischen Lernens aus, Belege findet man jedoch zur Genüge in Autobiographien, die auf das Schulleben eingehen. Die Autoren legen gemüßlich Zeugnis davon ab, wie 'bildsam' diese subversiven Momente gewesen sind und eine später oftmals nützliche Schlitzohrigkeit mit zu entwickeln halfen.

Die Beziehung des Lehrers zu dieser Art der Planung ist ambivalent: Einerseits baut er darauf, daß die Schüler seine Vorgaben übernehmen. Andererseits muß er ihnen diese Form des Sich-Wehrens als rudimentäre Kritik und als Korrektiv zu seinen Vorgaben zugestehen, wenn er dem Anspruch gerecht werden will, das den Unterricht prägende Machtverhältnis langfristig abzubauen.

*Mitplanung:* Die bisher angesprochenen Formen der Planungstätigkeit beziehen sich weitgehend nur auf die Handlungsplanung des einzelnen Schülers. Sie entsprechen nicht dem in didaktischen Ansätzen vertretenen Konzept von Schülermitplanung als Beteiligung am Entwurf eines gemeinsamen Handlungsplans, der den Lehrerplan ergänzt, modifiziert oder insgesamt ersetzt. Eine solche Mitplanung bezieht sich auf die Handlungen aller am Unterricht Beteiligten und steht in konstruktiver Beziehung zum Plan des Lehrers. Mitplanungsideen in diesem Sinn kommen nicht so häufig von Schülern selbst. Öfter ist es der Lehrer, der ihnen Gelegenheit dazu bietet, indem er sie ausdrücklich zur Mitplanung auffordert. Der Lehrerplan kann demnach auch Momente einer Aufhebung des mithilfe des erweiterten *Tote*-Modells verdeutlichten Anspruchs auf vollständige Steuerung der Schülerhandlungen enthalten. Unterrichtsprojekte belegen allerdings, daß Schüler, die einen durch Fremdplanung bestimmten Unterricht gewohnt sind, mit der expliziten Aufforderung zur Mitplanung überfordert sind (*Batschneider & Harmsen* 1981). Häufiger kommen von ihnen dagegen in „dringenden Anliegen“ und „thematischen Abweichungen“ versteckte, bescheidene Mitplanungsvorschläge.

### *2.3. Drei Ebenen des Lehrerhandelns im Unterricht*

Zur Analyse realer Unterrichtsprozesse reicht der Rückgriff auf den ursprünglichen Lehrerplan allein nicht aus. Bezüglich der unterschiedlichen Planungsanstrengungen der Schüler sind drei Planungs- und Handlungsebenen zu unterscheiden, zwischen denen sich der Lehrer bei der Umsetzung seines Plans bewegt.

### *Ebene 1: Umsetzung des Unterrichtsplans*

Die erste Ebene bezieht sich auf die im voraus festgelegte (oder während der Stunde entwickelte, alternative) Unterrichtsplanung, deren Grobstruktur sich beschreiben läßt als Abfolge *Didaktischer Handlungseinheiten*. Der Lehrer geht mit einem *Plan* (in der LAB fixiert als schriftlicher Entwurf, später meist als knappe Gedankenskizze repräsentiert) in den Unterricht und ist darum bemüht, ihn so genau wie möglich 'abzuarbeiten'. Während der Stunde muß er ihn präsent haben, sich vergewissern, welche der vorgesehenen Handlungsschritte bereits vollzogen sind, ob er sich im vorgesehenen Zeitrahmen bewegt etc. Ggfs. muß er im Verlauf auf einen *Alternativplan* umschwenken, weil sich der ursprüngliche Plan nicht oder nur teilweise realisieren läßt.

Diese Ebene ist von vorrangiger Bedeutung und beansprucht den Lehrer im Durchschnitt zeit- und kräftemäßig am stärksten, weil sich in ihr sein eigentliches Ziel manifestiert, Unterricht nach seinen pädagogisch-didaktischen Vorstellungen zu gestalten und Lernprozesse zu initiieren. Wenngleich er während des Unterrichts diese Ebene häufiger und z.T. auch länger verlassen muß, so ist er doch in der Regel bestrebt, möglichst bald zu ihr zurückzukehren. Auf diese Ebene beschränken sich bislang Untersuchungen über routiniertes Lehrerhandeln, verstanden als Bildung, Abspeicherung und Abrufen von Plänen aufgrund einer „Verdichtung Aufgaben-relevanten Wissens“ (Bromme 1985).

### *Ebene 2: Eingehen auf unplanmäßige konstruktive Schülerbeiträge*

Die Umsetzung des *Unterrichtsplans* kann nur gelingen, wenn die Schüler die für sie im Plan vorgesehene Rolle ausfüllen und in der erwarteten Weise handeln. Gerade das tun sie jedoch oftmals nicht. Sie reagieren bei einzelnen Fragen oder Anweisungen in nicht vorhersehbarer Weise, indem sie falsche bzw. aus Sicht des Lehrers unangemessene Antworten geben. Da die Nennung der richtigen Antwort für den Fortgang (i.S. des Lehrplans) entscheidend ist, muß er in der Situation planen, welchen Weg er einschlägt, um sie doch noch zu erhalten. Er könnte sie selbst geben, den Schüler noch einmal fragen, einen anderen Schüler fragen oder seine Frage umformulieren, ggfs. mit einem Beispiel erläutern. Die Entscheidung darüber, auf welchen dieser *Korrektur-Pläne* er zurückgreift, kann nicht starr im voraus festgelegt werden. Sie hängt von vielen situativen Faktoren ab, u.a. von der Qualität der falschen Antwort. Wenn diese z.B. relativ nahe am richtigen Ergebnis liegt, könnte er den Schüler mit einem Brückenschlag zur richtigen Antwort führen und ihn das Erlebnis des Scheiterns überwinden helfen. Sofern der Schüler den Brückenschlag nicht erkennt und ein zweites Mal scheitert, wird er u.U. noch mehr enttäuscht. Ein solches Mißerfolgserebnis wird der Lehrer bei bestimmten Schülern eher riskieren, bei anderen weniger. Erfahrene Lehrer verfügen über viele solcher *Korrektur-Pläne*, die sie in verschiedenen Situationen entwickelt und erprobt haben. Korrekturforderungen ganz anderer Art ergeben sich bei „dringende Anliegen“

oder „thematische Abweichungen“. Sofern der Lehrer solche Strukturierungsinitiativen wahrnimmt, ist zu überlegen, ob er sie mit mehr oder weniger nachvollziehbaren Argumenten 'abwimmelt' oder als konstruktive Anregungen aufgreift. Letzteres erfordert eine hochgradige Planungsflexibilität, er muß seinen Ausgangsplan kurzzeitig oder auch länger verlassen und unvorbereitet einen *Alternativplan* entwickeln.

### *Ebene 3: Eingehen auf Störungen*

Diese Ebene bezieht sich nicht mehr auf das Haupt-, sondern auf das Nebengeschehen. Parallel zur Abarbeitung und ggfs. Modifikation seines *Unterrichtsplans* und zur Einflechtung von *Korrektur-Plänen* prüft der Lehrer ständig, ob es noch tragbar ist, mit dem Plan fortzufahren, oder ob eine Unterbrechung notwendig ist, um ein nicht mehr akzeptables Nebengeschehen zu unterbinden. Genau genommen kommen hier zwei Aspekte zusammen.

Zum einen geht es darum, die Störungen möglichst schnell und sicher zu lokalisieren. Gleichzeitig muß er auf den allgemeinen Geräuschpegel achten, ggfs. untypische Geräusche heraushören, auffällige Bewegungen notieren und Schüleräußerungen auf ihre Verträglichkeit mit seinen Standards prüfen.

Die Identifikation von Störungen ist nicht immer mit so trivialen Maßstäben wie Geräuschpegel-Differenzen oder empirisch entscheidbaren 'Ja-Nein' Feststellungen („Wurde ohne meine Erlaubnis in die Klasse gerufen?“) möglich: Zwei Schüler verständigen sich flüsternd — um den Unterricht nicht zu stören — über eine ihnen unklare Lehreräußerung. Sie handeln also noch *Plan*-adäquat, während der Lehrer ihr Geflüster bereits als Störung einordnet. Manchmal operieren Schüler im Grenzbereich zwischen gezielter Provokation und dem Bemühen, sich unentdeckt zu entziehen, ohne sich festzulegen. Auch können sie ihren Widerstand in einer Form äußern, die scheinbar zum Lehrerplan paßt. Wenn ein Schüler z.B. auf die Frage „Wieviel ist  $19 + 12$ ?“ antwortet „21“, so wird der Lehrer diese Antwort als Lösungsversuch interpretieren und dem Schüler unter Rückgriff auf seine *Korrektur-Pläne* eine Brücke zu bauen versuchen („Wieviel ist  $19 + 2$ ?“). Wenn der Schüler aber antwortet „214!“, muß sich der Lehrer zunächst darüber klar werden, daß der Schüler in 'verladen' will. Bei solchen doppeldeutigen Antworten ist es wenig hilfreich, auf *Korrektur-Pläne* zurückzugreifen.

Damit ist der zweite Aspekt angesprochen. Hat der Lehrer eine Störung festgestellt, überlegt er, ob und wie er reagieren sollte. Dabei spielt eine Rolle, ob er über einen *Störungs-Plan*<sup>3</sup> verfügt und ob dieser angemessen ist.

*Störungs-Pläne* können möglicherweise zu nachhaltigeren Störungen des Verlaufs führen, als die registrierte Störung selbst. Der Unterricht wird unterbrochen und Lehrer sowie Schüler entfernen sich vom *Plan*. Deren Aufmerksamkeit richtet sich auf die Interaktion zwischen Lehrer und Störendem (Wie gehen sie damit um? Bringt der Lehrer Verständnis auf?

Bestraft er? Wie reagiert der Bestrafte?). Wenn er zunächst *Störungs-Pläne* anwendet, die in der Androhung von Sanktionen bestehen, muß er sich vergewissern, ob er die angedrohten Sanktionen auch verwirklichen kann und will. Er muß weiterhin Eskalationsmöglichkeiten einkalkulieren, falls seine Sanktionen den Widerstand der Schüler verstärken. Nicht notwendig sind *Störungs-Pläne*, nur knappe Disziplinierungen. Er kann auf Störungen auch mit einer 'Konfliktthematizierung' oder dem 'Aushandeln von Verträgen' eingehen und sie damit zum Ersatz-Unterrichtsgegenstand machen.

Der Zusammenhang zwischen den drei zunächst getrennt vorgestellten Planungs- und Handlungsebenen wird in Abb. 2 anhand eines fiktiven Unterrichtsausschnitts skizziert.

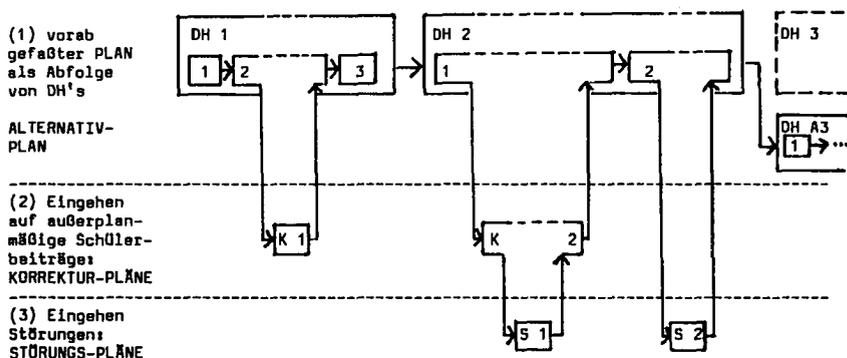


Abb. 2: Lehrertätigkeit als Wechsel zwischen 3 Planungs- und Handlungsebenen

Der Lehrer bringt zunächst seinen Ausgangsplan ein (Ebene 1) und arbeitet mit den Schülern an den *Didaktischen Handlungseinheiten* (DH 1 und DH 2, in Abb. 2 nicht weiter aufgeschlüsselt). Da sich Korrekturanforderungen ergeben, muß er diese Ebene verlassen und geeignete *Korrektur-Pläne* (K1 und K2) anwenden. Gleichzeitig kontrolliert er das gesamte Geschehen in der Klasse und muß auch *Störungs-Pläne* anwenden (S1 und S2). In Abb. 2 ereignet sich die erste Störung gerade während einer Korrekturphase, so daß er nach Anwendung des *Störungs-Plans* S2 zunächst den *Korrektur-Plan* K2 beenden muß, bevor er zum *Unterrichts-Plan* zurückkehren kann. Er verläßt den Ausgangsplan nach der DH 2, um mit einem *Alternativ-Plan* (DH A3) fortzufahren. Diese Modifikation kann erforderlich sein, weil *Störungs- und Korrektur-Pläne* zu lange dauern, oder weil die Schüler nicht die zum planmäßigen Fortgang notwendigen Voraussetzungen erworben haben. Abb. 2 unterstreicht die zentrale Bedeutung der ersten Ebene, auf die der Lehrer i.d.R. zurückzukehren bemüht ist, und damit den Stellenwert eines für die Schüler angemessenen *Unterrichts-Plans*. Wichtig für dessen erfolgreiche Umsetzung ist aber auch das Umgehen mit Korrektur-

Anforderungen und Störungen. Falls der Lehrer nicht schnell und mit passenden Plänen reagiert, kommt der Unterricht in Verzug gegenüber dem *Plan* und die Probleme schaukeln sich auf.

Wenn der vorgefaßte *Plan* oder einzelne Elemente daraus während der Stunde nicht mehr präsent sind, wenn bestimmte Schlüsselfragen nicht mehr oder zu spät einfallen, wenn eine Modifikation (die auch bei einer gut vorbereiteten Stunde erforderlich sein kann) nicht gelingt, so ergeben sich Störungen, weil die Schüler nicht oder nicht angemessen beschäftigt werden. Wenn der Lehrer keine geeigneten *Korrektur-Pläne* einsetzen kann, muß er u.U. über weite Strecken das 'erwartete Schülerverhalten' selbst simulieren, während sich bei den Schülern zunehmend Enttäuschung über die mangelnden Beteiligungsmöglichkeiten einstellt. Unangemessene *Störungs-Pläne* sind riskant: sei es, daß sie von Schülern als zu hart empfunden werden (wachsender Widerstand); sei es, daß der Lehrer nicht reagiert und die Schüler so ermuntert, seine 'Schmerzgrenze' auszutesten.

Der Wechsel zwischen den Ebenen vollzieht sich meist mit großer Geschwindigkeit und veranlaßt ihn oftmals, nahezu parallel zu planen und zu handeln: Ein Schüler bringt einen fast richtigen Beitrag und er müßte einen *Korrektur-Plan* anwenden; gleichzeitig stören zwei andere Schüler im Hintergrund vehement, und er muß auch überlegen, ob und ggfs. wie er darauf eingeht. Nicht immer helfen *Korrektur-Pläne*. Schülerantworten können dem Lehrer zeigen, daß er sich bezüglich ihrer Vorerfahrungen so sehr verschätzt hat, daß er seinen *Plan* aufgeben muß, um 'aus dem Stand' auf einen *Alternativplan* umzuschwenken. Daraus resultieren zwei sich wechselseitig aufschaukelnde Probleme: Erstens muß der weitere Verlauf neu durchdacht werden (Welche Ziele sind innerhalb der verbleibenden Zeit erreichbar? Wie müssen entsprechende Fragen, Informationen, Arbeitsformen aussehen? usw.). Zweitens ist aufgrund des auch für die Schüler unbefriedigenden Verlaufs mit einem Anschwellen des Nebengeschehens zu rechnen. Hierdurch wird nun auch die Realisierung des *Alternativ-Plans* in Frage gestellt. Störungen können so dramatisch sein, daß der weitere Unterricht nur noch um sie kreist.

### 3. Zur Bedeutung des Drei-Ebenen-Modells des Lehrerhandelns

Das Modell eröffnet eine Perspektive zur Interpretation von Unterricht als geplanter Veranstaltung des Lehrers, deren vorab festgelegte Struktur für den tatsächlichen Verlauf zwar wichtig ist, ihn aber nicht vollständig determiniert. Die Rekonstruktion von Unterricht auf der Folie dieses Modells

- vermeidet eine isolierte Beschäftigung mit Korrekturerfordernissen/ Störungen oder dem Plan, indem sie die drei Ebenen aufeinander zu beziehen hilft;

- ermöglicht eine stärkere Beachtung des Einflusses der Schüler, die die Struktur mitgestalten und den Lehrer zur Modifikation seines Plans veranlassen;
- trägt zur Identifikation verallgemeinerbarer Probleme bei (Verzögerungen beim Wechsel zwischen didaktischen Handlungseinheiten; Erkennen von Gelenkstellen, an denen in Abhängigkeit von Schülerbeiträgen unterschiedliche Wege beschreibbar sind), die dann in der Planung berücksichtigt werden könnten.

Möglichkeiten zur Arbeit mit diesem Modell sind an anderer Stelle ausgeführt (*Mühlhausen* 1986 und 1988) und können hier nur angedeutet werden. Faßt man Unterrichtsqualifikation als Fähigkeit zur Bildung angemessener Pläne *und* ihrer Umsetzung, so ergibt sich die Bedeutung des Verbunds von diagnostischer Kompetenz bei der Interpretation des Unterrichtsgeschehens und der Verfügbarkeit von Plänen auf allen drei Ebenen zur angemessenen Reaktion. Die Vergegenwärtigung der Kontextabhängigkeit problematischer Unterrichtssituationen — etwa mithilfe der nachträglichen Analyse von Videoaufzeichnungen — kann angehende Lehrer darin unterstützen, einen Unterrichtsentwurf flexibel umzusetzen. Zu untersuchen wäre, ob die z.T. erheblichen Unterschiede zwischen berufserfahrenen Lehrern mit einer Akzentuierung bzw. Vernachlässigung einzelner Ebenen (in diagnostischer und/oder planend-konstruierender Weise) zusammenhängen. Auch können einige scheinbar inkonsistente Forschungsbefunde besser interpretiert werden: Wenn weniger effektive Lehrer nachträglich mehr Aspekte nennen können, die sie im Unterricht bei Entscheidungen über erforderliche Plan-Abweichungen berücksichtigt haben (*Morine & Vallance* zitiert nach *Bromme* 1985), so kann das damit zusammenhängen, daß sie mit einem weniger aufwendigen (z.B. nicht an die Lernvoraussetzungen angepaßten) Plan arbeiten und daher mehr Kapazität zur Analyse von Problemsituationen abzweigen können (was die Unterrichtsqualität wegen des anspruchloseren Plans aber nicht verbessert). Wenn die Wertvorstellungen des Lehrers mit seinem Eingehen auf Störungen nicht immer übereinstimmen (*Krampen* 1986), könnte das darauf hindeuten, daß er sich in einer Zwickmühle zwischen (fach) didaktischen Ansprüchen und übergreifenden Zielen befindet: Eine Störung schnell unterbinden, um ein produktives Unterrichtsgespräch fortzusetzen, oder sie ausführlich besprechen, aber so den fachlichen Ertrag der Stunde gefährden.

Die Analyse von Unterricht mithilfe dieses Interpretationsrahmens setzt voraus, daß sich die Unterrichtsforschung — anstatt Ebenen einzeln zu fokussieren — auf die Komplexität einläßt, der sich auch ein Lehrer gegenüber sieht. Wünschenswert ist eine genauere Einschätzung des Lehrplans, die vom Unterrichtsforscher (fach) didaktische Kompetenz verlangt. Es sollte beurteilt werden können, ob Korrekturerfordernisse und Störungen mit Schwächen im Plan zusammenhängen, und ob bei der Auswahl von *Störungs- und Korrektur-Plänen* neben Persönlichkeits-

Verhaltens- und anderen Theorien des Lehrers nicht auch sein Plan ein wichtiger Bezugspunkt ist. Auch müßten die konkreten Schüler-Voraussetzungen gründlicher beachtet werden, da erfahrene Lehrer der Unterrichtsplanung oft eine genaue Einschätzung der Schüler, ihrer individuellen Biographie wie auch besonderer aktueller Ereignisse in der Klasse, zugrundelegen. Wenn diese Gesichtspunkte aufgrund des methodischen Zugangs nicht beachtet werden können, ist Skepsis angebracht gegenüber der konstatierten Naivität, Unreflektiertheit und Normeninkonsistenz des Lehrerhandelns (*Hofer & Dobrick 1981; Wahl u.a. 1983; Krampen 1986*), die das Produkt defizitärer Rekonstruktionsverfahren sein könnten.

Das vorgestellte Modell widersteht der handlungstheoretischen Ansätzen immanenten Gefahr einer technologisch verkürzten Sicht von Unterricht. Kybernetische Modelle eignen sich recht gut zur Beschreibung physiologischer oder technischer Funktionsabläufe, etwa der Thermostat-gesteuerten Regulation von Heizungen; Lehrer aber sind nicht mit Thermostaten und Schüler nicht mit Ventilen zu vergleichen. Gerade weil die partiell zweckrationale Organisation unterrichtlichen Handelns einlädt zur Übertragung solcher Modelle, sollte die Begrenztheit dieser Perspektive mitbedacht werden. Zu relativieren ist einmal die allzu rationalistische Sicht von Unterricht. Unterrichtliches Handeln ist auch impulsiv, spontan und nicht immer der nachträglichen Reflexion zugänglich. In diesem Sinn spricht *Hofer (1986, 25)* in Anlehnung an *Slovic u.a.* von „begrenzter Rationalität“. Zu beachten ist aber, daß auch solchen Handlungen ein Plan *sensu Miller, Galanter und Pribram* zugrundeliegen muß und die Beziehung dieser Planung zu anderen Planungsformen noch so gut wie ungeklärt ist. Wesentlicher ist die mit dem erweiterten *Tote-Modell* herausgearbeitete Kritik an der einseitigen Auflösung des im Erziehungsbegriff angelegten Spannungsverhältnisses zwischen Führung und Selbständigkeit. Durch keine Vorplanung kann der Lehrer die Einflußnahme der Schüler verhindern. Unterricht ist immer auch ein Ringen um seine Strukturierung, ob offen ausgetragen oder verdeckt, ob vom Lehrer erwünscht oder gegen seinen Willen vorgenommen. Kollektive Gegenstrukturierungen und individuell abweichende Schülerpläne sind konstitutive Elemente von Unterricht, die es bei der Planung und Analyse konstruktiv zu berücksichtigen gilt.

## Anmerkungen

- 1) Dieser Beitrag beruht nicht zuletzt auf Erfahrungen, die ich bei der Praktikumsbetreuung angehender Lehrer machen konnte. Bedanken möchte ich mich bei meinen ehemaligen Kollegen Hans Martin Hüne und Roland Narr für ihre Anregungen und kritischen Kommentare.
- 2) So wird auch bei der Erforschung „handlungsleitender Kognitionen“, „subjektiver“ und „naiver“ Theorien von Lehrern die didaktische und fachdidaktische Vorstrukturiertheit von Unterricht häufig vernachlässigt und der Eindruck erweckt, Lehrerhandeln sei vorrangig durch implizite Persönlichkeits-

Aggressions-, Verhaltenstheorien o.ä. festgelegt (z.B. Dann u.a. 1982; Wahl, Schlee, Krauth & Mureck 1983; Krampen 1986).

- 3) Die u.U. naheliegende Bezeichnung von *Korrektur- und Störungs-Plänen* als Routinen ist problematisch, da dieser Begriff ein relativ unflexibles, rigide abzuarbeitendes Handlungsmuster beschreibt. Dem Lehrer bietet der Rückgriff auf solche Pläne dagegen nur einen groben Handlungsrahmen, dessen Übertragung auf neue Unterrichtssituationen nicht ohne bewußte Modifizierung möglich ist.

## Literatur

- AEBLI, H. (1980): *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett Cotta.
- ALISCH, L.-M. (1981): Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung. In: Hofer, M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern — Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts*. 78-109 München: Urban & Schwarzenberg.
- ALLMER, H. (1986): Ein handlungstheoretisches Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: *Psychol., Erz., Unterr.* 33, 161-170.
- BAURMANN, J., CHERUBIM, D. & REHBOCK, H. (1981): *Neben-Kommunikation — Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig: Westermann.
- BATSCHNEIDER, H. & HARMSEN, A. (1981): *Mitplanende Gestaltung von Schülern am/im Unterricht . . . !?* In: *Die Deutsche Schule* 73, 670-680.
- BLANKERTZ, H. (1975): *Theorien und Modelle der Didaktik* (9). München: Juventa.
- BROMME, R. (1975): Was sind Routinen im Lehrerhandeln? In: *Unterrichtswissenschaften* 13, 182-192.
- BROMME, R. & SEEGER, F. (1979): *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung — Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsplanung*. Königstein/Taunus.
- CUBE, F. von (1968): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- DANN, H.-D., HUMPERT, W., KRAUSE, F., KÜGELGEN, R.v., RIMALE, W. & TENNSTÄDT, K.-CH. (1982): *Arbeits- und Ergebnisbericht des Projekts „Aggression in der Schule“*. Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Konstanz.
- DIETRICH, D. (1984): *Pädagogische Psychologie — Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FRANK, H. (1969): *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. (2) Baden-Baden: Agis.
- FRIEDRICHS, K., MEYER, H. & PILZ, E. (1982): *Unterrichtsmethoden*. Universität Oldenburg.
- HEINZE, T. (1980): *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg.
- HOFER, M. (1981): Handlung und Handlungstheorie. In: Schiefele, H. & Krapp, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. 159-165, München: Ehrenwirth.
- HOFER, M. & DOBRICK, M. (1981): Naive Ursachenzuschreibungen und Lehrerverhalten. In: Hofer M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern — Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts*. 110-158, München: Urban & Schwarzenberg.
- HOFER, M. (1986): *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogreve.
- KLAFKI, W. (1977): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt. In: Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.): *Das „Marburger Grundschulprojekt“*. 7-33, Hannover: Schroedel.

- KRAMPEN, G. (1986): *Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern — Instrumentalitäts-theoretische Vorhersagen pädagogischer Präferenzen*. Göttingen: Hogreve.
- MILLER, G.A., GALANTER, E. & PRIBRAM, K.H. (1973): *Strategien des Handelns — Pläne und Strukturen des Verhaltens*. Stuttgart: Klett.
- MOLLENHAUER, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa.
- MÜHLHAUSEN, U. (1986): *Lehrerpläne, Schülerpläne und die Struktur des Unterrichts*. Unveröff. Dissertation, Universität zu Hannover, Hannover.
- MÜHLHAUSEN, U. (1988): Wie rekonstruieren Grundschüler eine Unterrichtsstunde? In: *Psychol. Erz., Unterr.* 35, 61-69.
- NICKEL, H. (1976): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. In: *Psychol., Erz., Unterr.* 23, 153-172.
- RAUSCH, A. (1984): *Galperin und Piaget — Eine Analyse und ein Vergleich. Handlungsprozeß und Lernprozeß in Beziehung zur handlungstheoretischen Betrachtungsweise*. Unveröff. Dissertation, Universität zu München, München.
- ROTH, H. (1966): *Pädagogische Anthropologie Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Schroedel.
- SCHULZ, W. (1980): *Unterrichtsplanung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- ULICH, D. (1981): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Twellmann, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Band 1; Düsseldorf: Schwann.
- WAGNER, A.C., MAIER, S., UTTENDORF-MAREK, I. & WEIDLE, R. (1980): Die Analyse von Knoten in Handlungsstrategien von Lehrern und Schülern (1). In: *Unterrichtswissenschaften* 8, 382-392.
- WAGNER, A.C., MAIER, S., UTTENDORF-MAREK, I. & WEIDLE, R. (1981): *Unterrichtspsychogramme — Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht*. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- WAGNER, A.C., BARZ, M., MAIER-STÖRMER, S., UTTENDORF-MAREK, I. & WEIDLE, R. (1984): *Bewußtseinskonflikte im Schulalltag — Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen*. Weinheim: Beltz.
- WAHL, D., SCHLEE, J., KRAUTH, J. & MURECK, J. (1983): *Naive Verhaltenstheorien von Lehrern*. Universität Oldenburg.

Anschrift des Autors:

Dr. Ulf Mühlhausen, Dipl.-Psych., Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradieser Weg 64, 4770 Soest.