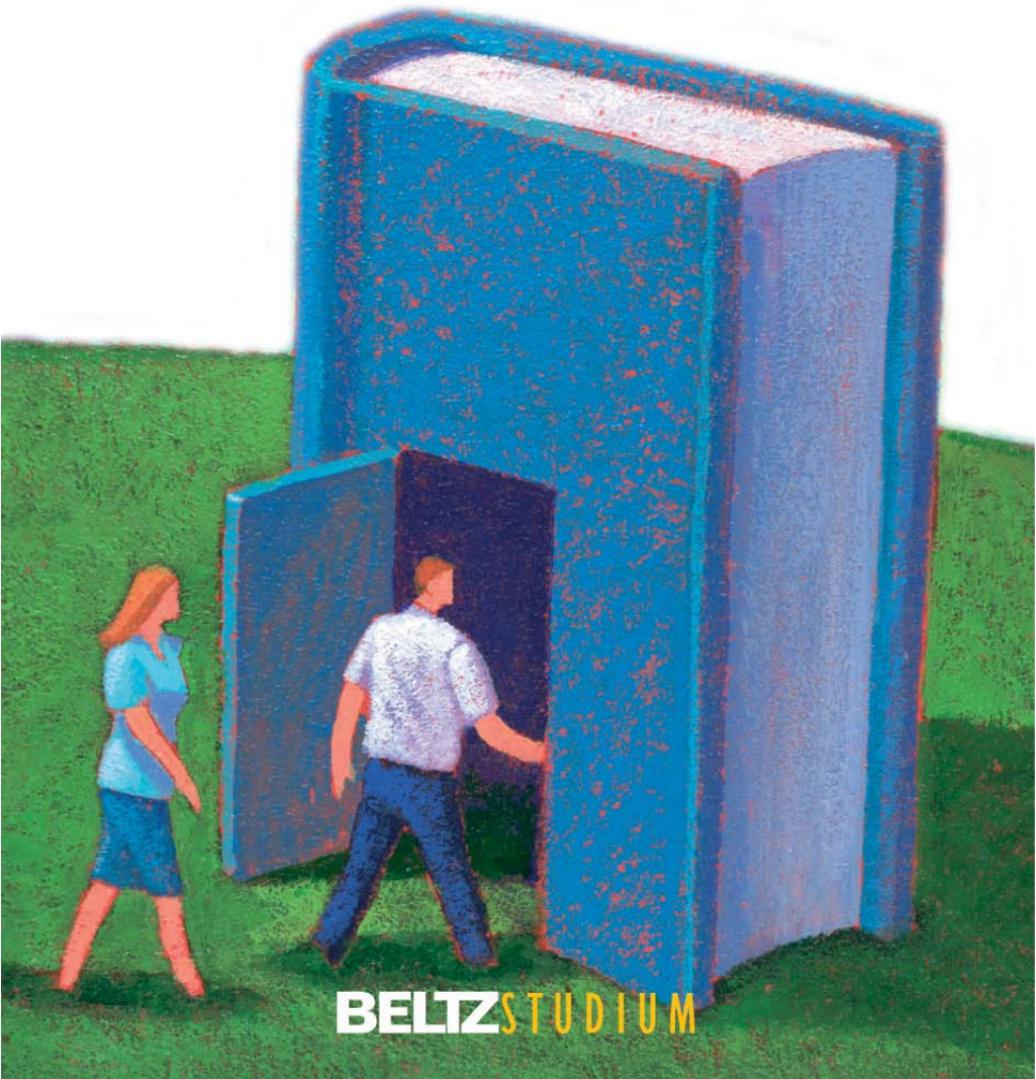


Hanna Kiper · Wolfgang Mischke

Einführung in die

# Theorie des Unterrichts



**BELTZSTUDIUM**

Kiper / Mischke  
Einführung in die Theorie des Unterrichts

Die Reihe »Beltz Studium« wird herausgegeben  
von Jürgen Oelkers und Klaus Hurrelmann.

Hanna Kiper / Wolfgang Mischke

# **Einführung in die Theorie des Unterrichts**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

*Hanna Kiper*, Dr. phil. habil., Jg. 1954, ist Professorin für Schulpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

*Wolfgang Mischke*, Dr. phil., Jg. 1946, Diplompsychologe, ist Akademischer Direktor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Lore Amann

Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Umschlaggestaltung: Federico Luci, Odenthal

Umschlagabbildung: Henderson/Picture Press, Hamburg

e-book

ISBN 978-3-407-29095-3

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b> .....	9
Zum Aufbau des Bandes .....	11
<b>Unterricht aus der Perspektive der Lehrkraft</b> .....	16
Unterricht aus verschiedenen Perspektiven .....	16
Überlegungen zur Unterrichtstheorie .....	19
Einfache Modelle von Unterricht .....	20
Unsere Rahmenkonzeption für Unterricht .....	22
Bausteine einer Unterrichtstheorie .....	22
<b>Was ist guter Unterricht?</b> .....	30
Unterrichtskonzeptionen zwischen normativen Setzungen und empirischen Befunden .....	30
Zur Unterscheidung von Unterrichtskonzeptionen .....	31
Unterrichtskonzeptionen und ihre Wirksamkeit .....	35
Defizite des Unterrichts .....	36
Unterrichtsqualität als Ergebnis des Zusammenspiels von Faktoren .....	38
<b>Kompetenzen und Standards</b> .....	43
Leitorientierungen bei der Inhaltsauswahl .....	43
Was Kinder und Jugendliche lernen müssen .....	45
Zum Kompetenzbegriff .....	46
Standards .....	48
Bildungsstandards aus der Perspektive der KMK .....	50

Handlungskompetenz durch bereichsspezifische Kompetenz erwerben .....	55
Lesekompetenz .....	56
Zum Aufbau von Lesekompetenz .....	57
Nachdenken über Lernprozesse .....	60
<b>Entwicklung als moderierende Variable .....</b>	<b>66</b>
Das Konzept »Entwicklung« .....	66
Das Konzept »Begabung« .....	68
Exkurs: Multiples Intelligenzmodell und seine Kritik .....	69
Schulleistung und ihre Komponenten .....	71
<b>Unterricht in heterogenen Lerngruppen .....</b>	<b>76</b>
Heterogene Lerngruppen als Normalfall .....	76
Relevante Planungs- und Steuerungsaspekte .....	77
Modell der Planung und Steuerung von Unterricht .....	79
Feststellen der Lernausgangslagen .....	86
Steuerung des Lernprozesses durch Monitoring .....	86
Auswertung des Unterrichtserfolgs .....	88
<b>Lernarrangements und Methoden .....</b>	<b>91</b>
Unterrichtsskripte.....	91
Methoden, Methodologie und Unterrichtsmethoden .....	92
Unterrichtsmethoden aus didaktischer Sicht .....	93
Basismodelle des Lernens und Unterrichtsmethoden .....	96
Erfahrungen machen.....	97
Wissen erwerben.....	99
Reflexion/Kontemplation über Inhalte und Werte .....	103
Handeln in der äußeren Welt und mental (eine Operation ausführen) .....	105
Problemlösen und Entdecken .....	108

<b>Schulisch relevante Formen des Diagnostizierens</b> .....	110
Diagnostik in der Schule .....	110
Diagnose und Prognose .....	112
Implizite Modellvorstellungen .....	113
Persönlichkeitsdiagnostik .....	114
Erfassung von Umweltmerkmalen .....	115
Arbeitsschritte des Diagnostizierens .....	116
Verfahren zur Gewinnung der Daten .....	117
Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften .....	121
<b>Individualisierung und Förderung</b> .....	123
Das Modell des erfolgreichen Lerner* .....	123
Was sind Lernstörungen oder Lernschwierigkeiten? .....	125
Lernvoraussetzungen .....	127
Instruktionsverständnis .....	127
Lernstrategien .....	127
Informationsverarbeitung .....	128
Lernmotivation .....	128
Attribution und Reattribution .....	129
Handlungsregulation .....	130
Fähigkeit zu selbst gesteuertem Lernen .....	131
Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten .....	132
Exkurs: Verursachungsfaktoren und Förderstrategien .....	133
Das Grundmodell der Förderung .....	134
Das Konzept der multiplen Ursachen bei Lernproblemen .....	137
Das Fallkonzept .....	139
Exkurs: Der Prozess des Verstehens .....	141
Das Fallbesprechungsmodell .....	143
Zur Planung von Interventionen .....	144
Zur Unterscheidung von Förderstrategien .....	144
Der Förderplan .....	144
Strategien zur Entwicklung von Förderangeboten .....	145
Lernförderliches Lehrerhandeln .....	147

Organisatorische Formen der Förderung .....	150
Frühförderung vor Schulbeginn .....	150
Förderung im Regelunterricht .....	151
Besonderer Förderunterricht .....	152
Einbeziehen der Eltern in die Förderung ihrer Kinder .....	153
<b>Einwirken und soziale Interaktion .....</b>	<b>156</b>
Grundlagen professioneller Handlungsfähigkeit .....	156
Unterrichten – Erziehen – Einwirken .....	157
Einwirkungsmöglichkeiten .....	158
Die formale Struktur der Einwirkung .....	159
Steuerung des professionellen Handelns beim Einwirken .....	161
Interaktionsmuster bei der Durchführung von Unterricht .....	162
Das Textbeispiel .....	162
Argumentation und soziale Interaktion .....	165
<b>Qualitätsentwicklung von Unterricht .....</b>	<b>168</b>
Wege zur Professionalisierung im Kollegium .....	168
Zielklarheit des Unterrichts .....	169
Prozessklarheit im Unterricht .....	170
Evaluation des Unterrichtsprozesses .....	170
Evaluation des Unterrichtserfolgs .....	171
Instrumente der Qualitätsentwicklung .....	171
Curriculumarbeit in der Schule .....	171
Kollegiale Hospitation .....	172
Schulentwicklungsarbeit .....	175
Evaluation .....	176
Einholen von Feedback durch Lernende .....	177
Einholen von Feedback durch Eltern .....	179
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>182</b>
<b>Stichwortregister .....</b>	<b>191</b>

# Einführung

Zur beruflichen Kompetenz von Lehrkräften gehört das Unterrichten. Dafür benötigen sie theoretisches Wissen, empirisches Wissen und Wissen über Einwirkungsmöglichkeiten als Grundlage von Handlungskompetenz. Über viele Jahrzehnte gab es einfache »Unterrichtslehren« mit dem Ziel, das Unterrichten anzuleiten, Ratgeberliteratur und Hinweise für die Planungsarbeit der Lehrkräfte. Eine Vielzahl von Überlegungen zum Unterricht beziehen sich auf einzelne seiner Faktoren, auf »Lernziele«, seine »Planung«, das »Leiten von Schulklassen«, die »Gruppendynamik in einer Schulklassen«, die »Unterrichtsmethoden (einschließlich der Aufteilung des Unterrichts in Phasen oder die Arbeits- und Sozialformen)«, auf »Unterrichtsmedien«, »Unterrichtssprache und Verständlichkeit von Fragen und Aufgabenstellungen«, »soziales Lernen« oder »Körpersprache«. Vielfach werden besondere Varianten des Unterrichts (z.B. Projektunterricht, offener Unterricht) zum Thema. Unter ökonomischen und finanzpolitischen Überlegungen kommt das Verhältnis von Input und Outcome, die Zahl der erteilten Unterrichtsstunden und die fachfremd oder fachspezifisch erteilten Stunden in den Blick.

Nur vereinzelt finden wir Versuche zu einer Theorie des Unterrichts (vgl. Becker 1984a, b; Prange 1986; Grzesik 2002; Glöckel 2003). In der schulpädagogischen Literatur lassen sich eher Konzeptionen des Unterrichts oder ein Nachdenken über Unterrichtsprinzipien finden. Die Abgrenzung einer Unterrichtstheorie gegenüber der Allgemeinen Didaktik resp. der Curriculumtheorie ist vielfach nicht deutlich. Gegenwärtig wird die Bedeutung der Kompetenz der Lehrkräfte für die Planung, Vorbereitung, Durchführung, Analyse und Reflexion von Unterricht überlagert durch Vorschläge zur Neudefinition der Lehrerrolle, die Lehrkräfte zu »Lernhelfern«

oder »Lerncoaches« machen wollen. Manchmal scheint es so, als sollte das institutionalisierte Lehren und Lernen abgelöst werden durch das Arrangieren individuell verantworteter und selbst bestimmter und selbst regulierter Lernprozesse durch die Schülerinnen und Schüler selbst.

Eine angemessene Unterrichtstheorie ist nicht nur die Grundlage für die Lehrerausbildung an Universitäten und Pädagogischen Seminaren und den darauf basierenden Professionalisierungsprozessen. Auch in Debatten über die Qualität von Unterricht und ihre Beförderung von unten (durch das Engagement von Lehrkräften in Eigenverantwortlichen Schulen) resp. ihre Sicherung von oben (durch neue Formen der Steuerung, Kontrolle, Aufsicht und Beratung), wie sie in Verfahren der Schulinspektion mit dem Schwerpunkt auf Unterricht oder rechtliche Bestimmungen über die Qualitätsverantwortung von Schulleitungen sichtbar werden, wird nach einer Unterrichtstheorie verlangt, die dabei hilft, verschiedene Aspekte des Unterrichtshandelns zu durchdenken und zu optimieren. Wenn Lehrkräfte dazu aufgefordert werden, eine forschende Einstellung gegenüber ihrem Unterricht zu entwickeln, kann dies nicht theorielos geschehen. Es reicht nicht aus, einzelne Dimensionen des Unterrichts zu betrachten. Der Blick ist auf das Zusammenspiel wesentlicher Faktoren des Unterrichts zu richten. Von daher ist es notwendig, Unterricht nicht nur in seiner Struktur, sondern als Prozess in der Zeit zu verstehen, seine Dynamik zu erfassen und Handeln im Unterricht zu erhellen. Es geht nicht nur darum, über die Rahmenbedingungen von Unterricht nachzudenken. Auf dem Hintergrund einer angemessenen Erhellung verschiedener Unterrichtsfaktoren und ihres Zusammenspiels geht es um Informationen über das Erzeugen, Gestalten und Steuern von Unterrichtsprozessen mit dem Ziel der Optimierung des Lernens. Dabei ist es sinnvoll, die Prozesse im Unterricht als Prozesse im Zeitablauf zu denken, die in einer sinnvollen Reihenfolge anzulegen sind und deren Verläufe vorausgedacht werden müssen. Unterrichtstheorie hat die Aufgabe, die Prozesse des Planens, Vorbereitens, Durchführens, Steuerns, Eingreifens, des Auswertens und Reflektierens von Unterricht zu beschreiben mit dem Ziel, Lernen unter institutionellen Bedingungen zu ermöglichen und zu optimieren (vgl. Alisch 1981).

Eine angemessene Unterrichtstheorie hat sich auf die Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung, vor allem auf Unterrichtsexperimente zu stützen, um zu angemessenen Aussagen zu kommen (vgl. Wellenreuther 2004).

Wenn wir Unterricht als System begreifen, geht es uns darum, die wichtigen Variablen und deren Beziehungen untereinander zu erfassen, die für ein bestimmtes Ziel (z.B. gute Lernergebnisse) relevant sind. Unter Einbezug der Zeit-Dimension werden verschiedene Prozesse im Unterricht und seine Veränderung selbst zum Thema.

Wir stellen uns in eine Tradition, die deskriptive wissenschaftliche Aussagensysteme in solche Aussagensysteme überführen will, die Handeln ermöglichen. Wir zielen auf ein Wissen über Variablen und ihr Zusammenspiel. Dabei interessieren wir uns für Problem-bereiche im Handlungsfeld Unterricht und für solche Aspekte, die durch angemessenes Handeln zu beeinflussen sind. Wir wollen ebenso die Reflexivität für einzelne Handlungsdimensionen fördern. Um angemessen unterrichten zu können, bedarf es einer Theorie, die nicht nur dazu verhilft, einzelne Teilaspekte des Unterrichts zu betrachten (z.B. die Interaktionsprozesse unter Kindern oder die Lehrakte der Lehrkraft); es bedarf einer Theorie, die dazu verhilft, vielfältige Aspekt-Konstellationen, die beim Unterrichten relevant werden, angemessen zu durchdenken, diese zu beobachten und beim Handeln zu berücksichtigen.

## **Zum Aufbau des Bandes**

Eine Unterrichtstheorie als Teilgebiet der Allgemeinen Didaktik ermöglicht, verschiedene Aspekte (Lehren, Lernen, Interagieren, Steuern, Überwachen von Lernprozessen) in den Blick zu nehmen. Sie zielt darauf, das Handeln von Lehrkräften zu optimieren mit dem Ziel, guten Unterricht durchzuführen. Eine solche Unterrichtstheorie hilft, wichtige Faktoren des Unterrichts zu beobachten, Unterrichtsexperimente anzuleiten und einen Rahmen für empirische Unterrichtsforschung zu entfalten. Wir skizzieren, basierend auf der von uns entwickelten Begriffslandkarte, verschiedene

Aspekte von Unterricht und entfalten ein Rahmenmodell, das wichtige Formen des Handelns im Unterricht ausweist (u.a. Planen, Organisieren, Steuern, Intervenieren).

Darauf aufbauend fragen wir nach der *Qualität von Unterricht*. Will man sich nicht mit Oberflächenmerkmalen zufrieden geben, sondern Unterricht auf dem Hintergrund von Lern- und Leistungsergebnissen in den Blick nehmen, sind nicht nur verschiedene Merkmale von Unterricht, sondern Unterrichtskonzeptionen zu unterscheiden und diese mit empirischen Befunden über ihre Wirksamkeit bezogen auf Lernergebnisse in Beziehung zu setzen oder auch zu kontrastieren. Abschließend diskutieren wir Dimensionen von Unterricht unter dem Aspekt der Beförderung von Unterrichtsqualität.

*Kompetenzstufenmodelle*, mit denen in verschiedenen Schulleistungsstudien das Wissen und Können von Schülerinnen und Schülern überprüft wurde, werden gegenwärtig auch für die Diskussion von Bildungszielen relevant. So wird der Kompetenzbegriff in den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss in ausgewählten Kernfächern (Deutsch, Englisch, Mathematik, Chemie, Physik, Biologie) verwendet. Eine Unterrichtstheorie muss darauf orientieren, die in den Curricula markierten Kompetenzen, je nach Schulstufe und Bildungsgang auf unterschiedlichem Niveau, bei der Auswahl von Zielen, Inhalten und Verfahren angemessen zu berücksichtigen und das Erreichen von Bildungsstandards durch das Ringen um ein angemessenes Niveau des Unterrichts anzustreben. Von daher reicht es nicht aus, einen Unterricht zu konzipieren, der Lernziele ohne eine Verankerung in Standards und Kompetenzmodellen ausweist. Es geht darum, Wege zu gesichertem Wissen und Können anzulegen und Kompetenzen aufzubauen.

Im *Planungsmodell für Unterricht in heterogenen Lerngruppen* entfalten wir – basierend auf einer Begriffslandkarte – ein Modell für die Erfassung der wichtigsten Faktoren des Handlungsfeldes Unterricht. Dabei werden das Lernen und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gestellt. Wir beschreiben Unterricht als zielführende Abfolge von Lernarrangements, wobei inhaltliche, soziale und dramaturgische Gesichts-

punkte gleichzeitig zu bedenken sind. Die Planungsarbeit der Lehrkraft muss sich auf Inhalte des Unterrichts und deren Aneignung im Rahmen der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beziehen (vgl. auch Kiper/Mischke 2004, 114ff.). Bei der Planung geht es darum, jeweils zu erreichende Endkompetenzen anzugeben, diese in zu erreichende Teilkompetenzen zu zerlegen und deutlich zu markieren, wie der Lehr- und Lernprozess zum Erreichen dieser Teilkompetenzen verlaufen soll und durch welche diagnostisch relevanten Aufgaben und Prüfoperationen angegeben werden kann, ob er gelingt respektive misslingt. Die Unterrichtssequenz ist beendet, wenn die Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten der diagnostisch relevanten Aufgaben ein Kompetenzniveau zeigen, das die festgelegten Standards erreicht oder überschreitet. Dafür sind geeignete Lernarrangements zu finden und zu gestalten. Soll auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schülerschaft Rücksicht genommen werden, sind – neben dem Standardarrangement – alternative Lernarrangements zu bedenken. Für schwächere Schülerinnen und Schüler sind »Stützstrukturen« anzulegen, die es ihnen ermöglichen, das Ziel mit besonderen Hilfen zu erlangen. Der Prozess des Unterrichtens ist – auf der Grundlage einer Diagnose der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler – gezielt zu steuern. Dafür sind geeignete Punkte des Überwachens des Lernfortschritts (Monitoring) zu bedenken. Es wird gezeigt, wie mit einem solchen Planungsansatz das Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen angelegt werden kann.

Die Lehrstrategie für heterogene Gruppen setzt darauf, eine zielführende Abfolge von Lernarrangements zu denken, die inhaltlich, sozial und dramaturgisch angemessen sind. Bei der Konstruktion geeigneter Lernsituationen sind geeignete Formen der Aneignung und Bearbeitung von Inhalten und die Wahl sinnvoller Methoden notwendig. Im Kapitel über *Lernarrangements* gehen wir auf den Begriff der Unterrichtsmethoden ein. Wir verstehen Unterrichtsmethoden auch als Verfahren zur Unterstützung der Erkenntnisgewinnung und Erkenntnisverarbeitung. Auf der Grundlage der von uns vorgestellten Basismodelle des Lernens zeigen wir, mit welchen Methoden dieses Lernen auf der Oberflächenstruktur erfolgreich geschehen kann.

*Diagnostizieren* mit der Absicht, sinnvolle Lernprozesse anzulegen und Lernschwierigkeiten zu erkennen, unterscheidet sich von psychologischer Diagnostik insofern, als sie vor allem den Focus darauf richtet, Lernausgangslagen zu erkennen, für Schülerinnen und Schüler geeignete Lernprozesse anzulegen, durch Monitoring den Lernzuwachs zu erkennen resp. Lernschwierigkeiten sichtbar zu machen, über die Analyse von Produkten (Analyse von Stärken und Fehlern) Hinweise zur Optimierung von Instruktion und Lernen zu geben und über angemessene Instrumente Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung vorzunehmen. Bei Lernschwierigkeiten sind Hypothesen zum möglichen diagnostischen Problem aufzustellen, Daten zu erheben, aus diesen diagnostisch relevante Informationen zu gewinnen und diese zu interpretieren. Im Kapitel über schulisch relevante Formen des Diagnostizierens beschreiben wir, auf der Grundlage einer Klärung des Begriffs (pädagogische) Diagnostik, diese als Such- und Problemlösestrategie, gehen auf Zusammenhänge und Unterschiede von Diagnose und Prognose ein, zeigen die jeweils einer Diagnose zugrunde liegenden Modellvorstellungen, unterscheiden Persönlichkeitsdiagnostik von der Erfassung von Umweltbedingungen und gehen auf Arbeitsschritte beim Diagnostizieren und Verfahren der Datengewinnung ein. Anschließend setzen wir uns mit der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften auseinander. Wir stellen notwendige Messoperationen und für die Messung notwendige Instrumente dar.

Diagnostische Verfahren in praktischer Absicht verhelfen dazu, Beobachtungs- und Messdaten so zu kombinieren, dass sie dabei helfen, ein Kind und seine möglichen Lebens- und Lernschwierigkeiten, aber auch seine Stärken und Ressourcen besser zu verstehen. Sie helfen der Lehrkraft, den jeweiligen Lernstand des Kindes zu erfassen. Sie müssen so verwendet werden, dass für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten eine angemessene Idee für die Organisation ihres Lernfortschrittes entwickelt werden kann. Dazu ist ein *Modell für die Verursachung von Lernschwierigkeiten* und Formen der Prävention und Intervention zu erarbeiten. Ideen zur Hilfe und *Förderung* sind zu entwickeln, die in den Regelunterricht eingefädelt werden können und die darüber hinaus zur Formulierung eines sinnvollen Förderkonzeptes beitragen. Diese Überlegun-

gen bündeln wir im Kapitel über Individualisierung und Förderung.

Abschließend klären wir die *Grundlagen professioneller Handlungsmöglichkeiten* einer Lehrkraft. Dazu setzen wir uns mit der These des Technologiedefizits in der Pädagogik auseinander und zeigen, der Position des kritischen Realismus verpflichtet, Einwirkungsmöglichkeiten einer Lehrkraft beim Erziehen und Unterrichten. Wir schlagen vor, eine Passung von Unterrichtsinhalt, Lernstruktur, Unterrichtsmethode und sozialer Interaktion zu wählen und konkretisieren unsere Überlegungen an einem Beispiel.

Im letzten Kapitel fragen wir nach den Instrumenten zur Verbesserung der *Qualität des Unterrichts*. Unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen und der Formen der Evaluation der Ergebnisse der Unterrichtsarbeit durch die Schulleitung und Schulaufsicht, gehen wir auf Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Einzelschule ein. Es wird gezeigt, wie durch modellhafte Fallbesprechungen und gemeinsame Unterrichtsplanungen und durch gegenseitige Unterrichtsbesuche und deren Auswertung ein Zuwachs an Professionalität im Bereich des Planens, Durchführens und Reflektierens von Unterricht gelingen kann.

## Unterricht aus der Perspektive der Lehrkraft

In diesem Kapitel zeigen wir, dass über Unterricht aus verschiedenen disziplinären Perspektiven, mit verschiedenen Aufmerksamkeitsrichtungen und auf der Basis unterschiedlicher normativer Orientierungen nachgedacht wird. Die von uns vorgestellten Überlegungen zielen darauf, Lehrkräften eine angemessene Theorie für Handeln im Unterricht anzubieten. Im Rahmen des »didaktischen Dreiecks« (Lehrgegenstand – Lehrkraft – Schülerinnen und Schüler) zeigen wir, dass es nicht sinnvoll ist, den Focus nur auf Lehren oder Lernen oder Interaktion zu richten. Eine Unterrichtstheorie muss sowohl Aussagen über Bedingungen des Lernens als auch über relevante Gesichtspunkte des Handelns der Lehrkraft (z.B. Planen, Vorbereiten, Lehren, Steuern, Lernprozesse anleiten, den Lernprozess überwachen, Interaktionen gestalten, Leiten) treffen, um Lernen im institutionellen Zusammenhang zu befördern. Daher stellen wir Bausteine einer Unterrichtstheorie vor.

### Unterricht aus verschiedenen Perspektiven

Über Unterricht kann aus verschiedenen Perspektiven nachgedacht werden, aus der Sicht der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern etc. Mit der jeweils anderen Perspektive geraten andere Aspekte in den Blick. Einige seien hier kurz benannt:

- Unterricht wird als Ort von Ritualen und Regeln einer fremden Kultur verstanden und unter einer ethnographischen Perspektive beschrieben.
- Unterricht wird als Ort der Sozialisation, Qualifikation, Integration und Selektion verstanden.

- Unterricht erscheint als Sozial- und Lebenswelt der Kinder, als Ort kindlicher Kommunikation und Interaktion, als Ort des Umgangs der Geschlechter, als Ort der Anbahnung und Gestaltung von Freundschaften.
- Unterricht erscheint als Ort, wo die Kinder ihre Sichtweisen, Perspektiven und Meinungen einbringen.
- Unterricht erscheint als Ort des Schutzes und der Fürsorge von Kindern, der Thematisierung von Problemen und Schwierigkeiten, der Kompensation von sozialisatorischen Verletzungen.
- Unterricht erscheint als anregende Umgebung, in der gebastelt, gemalt, gespielt, gelesen und den eigenen Interessen nachgegangen wird. Lernen findet manchmal auch statt, aber nicht systematisch angeleitet und eher zufällig.
- Unterricht erscheint als Ort der Besinnung und Begegnung, der Kontemplation, der Feste und Feiern.
- Unterricht erscheint als Ort der Bewegung und Gesundheit, des Theaters und des Spiels, des dramaturgischen Gestaltens.
- Unterricht erscheint als Werkstatt.
- Unterricht erscheint als Ort der Disziplinierung und Demütigung, der Anpassung und Zurichtung.
- Unterricht erscheint als »Dschungel«, bestimmt von durcheinander laufenden Bestrebungen, chaotisch anmutenden Interessen, des Agierens von Aggression und Gewalt, des Durcheinanders und der Kämpfe.
- Unterricht erscheint als Ort der Tradierung von Wissen und Kultur.
- Unterricht ist ein Geschehen, bei dem – unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Lernenden – aufeinander abgestimmt gelehrt und gelernt wird. Lernende werden durch professionell handelnde Lehrkräfte absichtlich, gezielt und planmäßig vom (relativen) Nichtwissen zum Wissen, vom (relativen) Nichtkönnen zum Können geführt (vgl. Steindorf 1981).
- Unterricht erscheint als strukturierte, sprachlich vermittelte Interaktion in Raum und Zeit, die einübt in selbst reguliertes und angeleitetes Lernen, in (Selbst-)Regulierung von Verhalten, in Verfahren des diskursiven Aushandelns von Interessen und der diskursiven Bearbeitung von Konflikten.

Die verschiedenen Auffassungen von Unterricht unterscheiden sich bezogen auf ihr Erkenntnisinteresse. Den einen geht es um das Beschreiben der Merkwürdigkeiten von Schule und Unterricht unter Rückgriff auf die Perspektive eines Beobachters oder einer Beobachterin, die aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven (soziologische, psychologische, kulturanthropologische) erfolgen kann; den anderen geht es um den Unterricht als Lebenswelt von Kindern. Dabei geraten Fragen der Entwicklung von Kindern, ihre Interessen, Motivationen, ihr Selbstkonzept, ihre Kommunikation und Interaktion in den Mittelpunkt. Hier wird auf entwicklungspsychologische, persönlichkeits-theoretische oder sozialisatorische Erklärungsansätze zurückgegriffen; Unterricht wird zum Bestandteil von Kindheitsforschung.

Die disziplinäre und wissenschaftstheoretische Verortung resultiert in unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden bezogen auf den Unterricht. Auch die normativen Orientierungen und die damit einher gehenden unterschiedlichen Bestimmungen der Aufgabe von Schule und Unterricht bewirken unterschiedliche Blickwinkel.

Wenn wir die Schule als Lebensraum bestimmen, kommen wir zu anderen Gewichtungen, als wenn wir den Akzent auf das Vermitteln und Aneignen von Wissen legen (vgl. Kiper 2001, 38ff.).

Wir verstehen mit Hermann Giesecke Unterricht als geniale gesellschaftliche Erfindung, als ein institutionell ermöglichtes, künstliches Arrangement, das nicht aus dem Alltagsleben von selbst erwächst, sondern in Distanz zum sonstigen Leben organisiert wird. Unterricht »ermöglicht, die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu überschreiten und für noch unbekanntere spätere Verwendungssituationen auf Vorrat zu lernen« (Giesecke 1998, 40). Die historische Errungenschaft institutionalisierten Lernens in und durch Unterricht ermöglicht die Initiierung ins Denken. Unterricht schafft Distanz zu sich selbst und zum eigenen Alltag, eröffnet die Chance auf eine intellektuelle Biografie und führt zu Bildung und Kultur.

*»In Abgrenzung von situationsgebundener punktueller Belehrung und Unterweisung kann Unterricht bestimmt werden als: aus dem Zusammenhang des Gesamtlebens ausgegliederter Lehr-Lern-Pro-*

*zess, in dem über den konkreten Lernanlass hinaus komplexere Sachzusammenhänge durch einen Lehrer an einen oder mehrere Schüler vermittelt werden, wobei das Interesse des Lehrenden nicht nur auf die Präsentation der Lehrinhalte, sondern auch auf deren Aneignung durch den Schüler und eine darauf bezogene Erfolgskontrolle gerichtet ist» (Steindorf 1981, 18).*

## **Überlegungen zur Unterrichtstheorie**

Damit der Unterricht diese Möglichkeiten tatsächlich eröffnet, ist eine angemessene Theorie des Unterrichts als Grundlage für professionelles Handeln der Lehrkräfte erforderlich. Damit fühlen wir uns der Aufgabe verpflichtet, für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, für »praktische Pädagogik« einen angemessenen Theorierahmen zu entwickeln. Wir betrachten Unterricht als Ort des Lehrens und Lernens, des Einübens in Regeln und des diskursiven Aushandelns von Konflikten. Wir wissen, dass diese Funktionen durch die institutionelle Struktur der Schule nicht verlässlich gesichert sind. Erfolgreicher Unterricht ist ein fragiles Geschehen, das vom angemessenen Handeln der Lehrkräfte abhängt, aber auch der Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler bedarf. Es geht darum, seine relevanten Faktoren und ihr Zusammenwirken zu erhellen.

Wenn wir Lehrkräfte als Experten für Unterricht ansehen, dann ist ihre Kompetenz vom verfügbaren bereichsspezifischen Wissen sowohl über die zu lernenden Sachverhalte als auch über den Unterricht und über dabei stattfindende Vermittlungsprozesse abhängig. Lehrkräfte müssen ihn planen, in ihm handeln (Steuerung der Lehrakte, Anleiten von Lernakten, Beobachten der Lernprozesse etc.), ihn auswerten und reflektieren können. Daher erscheint uns eine Unterrichtstheorie angemessen, die diejenigen Faktoren bündelt, die für ein Handeln von Lehrkräften im Sinne des Planens, Vorbereitens, Durchführens, Steuerns, Kontrollierens und Auswertens/Reflektierens bedeutsam sind. Wir entfalten eine Unterrichtstheorie, die Lehrkräften Hilfestellung beim Handeln gibt. Unsere Unterrichtstheorie als handlungsorientierte Theorie soll dabei hel-

fen, Ziele festzulegen, Handlungsmöglichkeiten auszuloten, Unterrichtsprozesse vorausszusagen und notwendige Entscheidungen resp. Entscheidungsalternativen im Voraus zu bedenken. Ein angemessenes Handeln im Unterricht (Durchführen, Anleiten, Wahrnehmen, Überwachen und Steuern von Lern- und Interaktions- und Kommunikationsprozessen, Verarbeiten von Situationskonstellationen) soll möglich werden.

### *Einfache Modelle von Unterricht*

Ein einfaches Modell vom Unterricht beschreibt diesen als »didaktisches Dreieck«. Es umfasst die Lehrkraft, die Schülerinnen oder Schüler und den Gegenstand (vgl. Prange 1986, 35ff.) als Faktoren und versucht, Aussagen über die Bezüge zwischen jeweils zwei Faktoren zu spezifizieren. Das Dreieck modelliert die Bindung jeder Paarkonstellation an ein jeweils Drittes; z.B. wird bei der Relation zwischen Lehrkraft und Lernendem der für beide vorhandene Bezug auf den Gegenstand des Unterrichts mitgedacht. Hans Glöckel fasst als Präzisierung dieser Bezüge Unterricht als Interaktions- und Kommunikationsprozess, bei dem Beziehungen auf einer Sachebene – vermittelt über den Gegenstand – und einer Beziehungsebene (zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern resp. unter den Schülern selbst) in den Blick genommen werden. Er versteht – in Erweiterung dieses Modells unter Berücksichtigung von Unterrichtsmedien resp. Unterrichtsmitteln – die Grundstruktur des Unterrichts so:

*»Einzelakte des Lehrers und der Schüler und einzelne Mittel als Vertreter des Gegenstandes machen die Elemente des Unterrichts aus« (Glöckel 2003, 57).*

Glöckel ordnet der Lehrkraft dabei Lehrakte und den Schülern Lernakte zu. Bei der Betrachtung von Elementen des Geschehens darf allerdings die im didaktischen Dreieck gedachte strukturelle Verkoppelung der Akteure im Bezug auf den Gegenstand nicht aus dem Blick geraten, denn diese erst liefert den Sinnbezug für die