



Gerhard Tulodziecki
Silke Grafe
Bardo Herzig

Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik

Theorie – Empirie – Praxis

Tulodziecki / Grafe / Herzig
**Gestaltungsorientierte
Bildungsforschung und Didaktik**

Gerhard Tulodziecki
Silke Grafe
Bardo Herzig

Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik

Theorie – Empirie – Praxis

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2013

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlag: © Bardo Herzig, Paderborn.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1928-2

Inhalt

Einleitung	9
1 Grundlagen der Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln	13
1.1 Theorieorientierte Analyse und Kritik unterrichtlichen Handelns	13
1.1.1 Zentrale Gesichtspunkte für unterrichtliches Handeln	13
1.1.2 Analyse und Kritik unterrichtlichen Handelns auf theoretischer Grundlage	17
1.1.3 „Subjektive“ und wissenschaftliche Theorien	21
1.2 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung von Konzepten für unterrichtliches Handeln und ihre Umsetzung	24
1.2.1 Festlegung theoretischer Grundlagen und Konzeptentwicklung	24
1.2.2 Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten oder Projekten	32
1.2.3 Gestaltung in Wechselbeziehung von Analyse, Zielvorstellung, Theorie, Entwurf und praktischer Umsetzung	34
1.3 Empirische Evaluation von praxis- und theorieorientiert entwickelten Konzepten	36
1.3.1 Zum Evaluationsverständnis	36
1.3.2 Datenaufnahme und Ergebnisbeurteilung bei empirischen Evaluationen	38
1.3.3 Diskussion der Untersuchungsergebnisse	50
1.4 Zusammenfassung	59
2 Handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik als mögliche Grundlage für Konzeptentwicklungen	63
2.1 Normative und empirische Zugänge zu einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik	64
2.1.1 Anregung und Unterstützung von Lernprozessen aus der Sicht didaktischer Ansätze	64
2.1.2 Anregung und Unterstützung von Lernprozessen aus der Sicht lern- und entwicklungstheoretischer Ansätze	69
2.1.3 Ergebnisse der empirischen Lehr-Lernforschung	73
2.2 Modellvorstellung vom Handeln	77
2.3 Zielperspektiven für Lernen und Lehren	82
2.4 Lern- und entwicklungsförderliche Vorgehensweisen	84
2.5 Modellvorstellung vom Unterricht	94
2.6 Unterrichtsvorbereitung sowie Erfassung und Einschätzung von Unterricht	98

2.7	Theoretischer Anspruch und Bezüge zu empirischer Forschung	99
2.8	Zusammenfassung	102
3	Beispiele einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln	105
3.1	Kognitive Komplexität als Differenzierungskriterium für die Bildung von Kleingruppen	106
3.2	Handlungsorientierter Aufbau und kognitive Verankerung von Begriffen	116
3.3	Problematisierung von Konfliktverhalten in medialen Zusammenhängen	126
3.4	Verbesserung der Fähigkeit zur Anwendung naturwissenschaftlichen Wissens	136
3.5	Förderung von fachlichem Niveau und intellektueller Entwicklung mit Hilfe von Computersimulationen	147
3.6	Ausbildung von technischem Verständnis und Problemlösen	159
3.7	Förderung von vernetztem Denken mit Hilfe von Leittexten	168
3.8	Kompetenzerwerb durch Lernen in hybriden Lernarrangements	180
4	Idealtypischer Ablauf der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln	189
4.1	Aufgreifen einer praxis- und theorielevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen	189
4.2	Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln	191
4.3	Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten oder Projekten	194
4.4	Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung	196
4.5	Diskussion der Untersuchungsergebnisse	200
4.6	Zusammenfassung	203
5	Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz zur Verbesserung von Unterricht	205
5.1	Ansätze zu einer praxis- und theorielevanten Bildungsforschung	205
5.1.1	Aktionsforschung	206
5.1.2	Design-Based Research	210
5.1.3	Integrative Forschungsstrategien	216
5.1.4	Didaktische Entwicklungsforschung	219
5.1.5	Entwicklungsorientierte Bildungsforschung	222
5.2	Tendenzen in der Diskussion um Praxis- und Theorierelevanz der Forschung – Anforderungen an eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung	227

5.3 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung	231
Literaturverzeichnis	237
Autorenverzeichnis	247
Sachwortverzeichnis	250
Tabellen- und Darstellungsverzeichnis	255

Einleitung

Spätestens seit der Kritik von HEIMANN an der bildungstheoretischen Didaktik in den 1960er Jahren sieht sich die Allgemeine Didaktik mit dem Vorwurf konfrontiert, dass sie sich zu wenig um eine empirische Prüfung bzw. Absicherung ihrer konzeptionellen Aussagen bemühe. Entsprechende Kritikpunkte haben in den letzten Jahren erneut an Aktualität gewonnen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der ernüchternden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie z.B. TIMSS und PISA. Mit Bezug darauf wird der Allgemeinen Didaktik als einem zentralen Inhaltsbereich der Lehrerbildung mindestens indirekt vorgehalten, dass der – von entsprechend ausgebildeten Lehrpersonen gehaltene – Unterricht in der Praxis keineswegs zu den erhofften bzw. erwarteten Lerneffekten führe. Dabei wird auch die weitgehende „Fremdheit“ bzw. mangelnde Kenntnisnahme der empirischen Lehr-Lernforschung durch die Allgemeine Didaktik festgestellt (vgl. z.B. TERHART 2002).

Aber auch die empirische Lehr-Lernforschung ist immer wieder der Kritik ausgesetzt. So wurde ihr schon von der geisteswissenschaftlichen Didaktik vorgeworfen, dass sie letztlich an der naturwissenschaftlichen Methodik orientiert sei und schon deshalb ihren Gegenstand verfehle: Unterricht könne nur als hochkomplexes zwischenmenschliches Geschehen mit – an Mündigkeit orientierten – reflexionsfähigen Subjekten in seiner historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit angemessen verstanden werden. Aber selbst wenn man von dieser grundsätzlichen Kritik absieht, bleiben verschiedene Kritikpunkte an der empirischen Lehr-Lernforschung. Diese reichen vom Vorwurf der Praxisferne aufgrund der weitreichenden Reduktion komplexer Situationen auf wenige kontrollierbare Variablen über die Kritik an mangelnder theoretischer Fundierung sowie an unzureichender Einhaltung methodologischer Standards und Gütekriterien bis zu dem Problem, dass letztlich immer nur Bestehendes kontrolliert werde, ohne hinreichende Öffnung für innovative Lösungen. Mit Bezug auf den zuletzt genannten Punkt geraten selbst die aufwändigen und viel zitierten internationalen Vergleichsstudien in die Kritik, weil sie nur bestehende Schwächen aufdeckten, ohne die Bildungspraxis selbst verbessern zu können. Dies alles hat mit dazu beigetragen, dass wissenschaftliche Einsichten zum Lernen und Lehren das alltägliche Unterrichtsgeschehen höchstens in sehr begrenzter Weise erreichen und nach wie vor die Chancen kaum genutzt werden, die in einer Verbindung von praxisbezogenen Innovationen und Forschung liegen.

In der Auseinandersetzung mit solchen Problemlagen sind verschiedene Ansätze entstanden, um den Desiderata der Didaktik und Lehr-Lernforschung zu begegnen. Sie reichen bis in die 1960er und 1970er Jahre zurück, in denen unter anderem versucht wurde, die Empirieferne der Allgemeinen Didaktik durch Strukturanalysen und Bedingungsprüfungen des Unterrichts unter Einbezug empirischer Ergebnisse zu überwinden (vgl. z.B. SCHULZ 1965), oder die Handlungsforschung mit dem Anspruch auftrat, der Praxisferne und der affirmativen Grundposition bisheriger empirischer Forschung dadurch zu begegnen, dass innovative Veränderungen mit Betroffenen selbst in deren alltäglicher Praxis angestrebt, in Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern umgesetzt und forschend begleitet werden sollten (vgl. z.B. KLAFFKI 1973).

Auch in der gegenwärtigen Diskussion spielt die Frage, wie Unterrichts- und Schulforschung – unter Vermeidung der Schwächen traditioneller Lehr-Lernforschung – gestaltet werden können und sollen, eine zentrale Rolle. So wird im Rahmen der Aktions- und Praxisforschung gefordert, dass Lehrpersonen selbst – unter Umständen mit der Begleitung von Wissenschaftlern – ihren Alltag erforschen bzw. zu Forschern werden und durch Aktion und Reflexion praktische Theorien entwickeln (vgl. z.B. ALTRICHTER/ POSCH 2007); im Design-Based Research-Ansatz geht es um eine innovative Gestaltung der Praxis und ihre empirische Kontrolle sowie um ein iteratives Vorgehen zur Einführung von Innovationen in Zusammenarbeit von Forschern und Praktikern (vgl. z.B. DBRC 2003); mit integrativen Forschungsstrategien sollen Wissensgenerierung und empirische Prüfungen als Wechsel und Verbindung von Laborstudien und Feldstudien realisiert werden, wobei die Laborstudien vor allem dazu dienen sollen, Vorgehensweisen oder Materialien zu entwickeln und zu optimieren, während Feldstudien für umfangreiche Erprobungen bzw. Anwendungen vorgesehen sind (vgl. STARK 2004); bei der didaktischen Entwicklungsforschung gelten zwei Felder der Unterrichtsentwicklung als zentral: die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für das Lehren, wobei diese in kooperativen Prozessen von Wissenschaft und Praxis auf theoretischer Grundlage erfolgen sollen (vgl. EINSIEDLER 2011); mit dem Ansatz einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung wird schließlich ein Programm vorgeschlagen, bei dem es unter Zugrundelegung dreier Forschungsphasen – Problematisierung und Entwurf, Realisierung und Analyse, Auswertung und neue Perspektive – letztlich darum geht, den Raum selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten für die Akteure in einem Realitätsbereich für zukünftiges Handeln zu erweitern (vgl. REINMANN/ SESINK 2011). Wenn Didaktik und empirische Lehr-Lernforschung in all diesen Ansätzen auch einen unterschiedlichen Stellenwert haben, legen doch alle eine engere Verbindung zwischen ihnen nahe (vgl. dazu auch ARNOLD et al. 2009).

Im Kontext der entsprechenden Diskussion stellen wir in diesem Band unseren Ansatz einer „Praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Eva-

luation von Konzepten für unterrichtliches Handeln“ dar. Vorlaufende Arbeiten zu diesem Ansatz gehen bereits zurück auf die 1980er Jahre und das Unbehagen an einer empirischen Erziehungswissenschaft, bei der die experimentelle Forschung – mindestens zum Teil – als „Idealform“ unterrichtswissenschaftlicher Forschung galt (vgl. TULODZIECKI 1981; 1983). Im Laufe der Zeit wurde der Ansatz immer wieder in einzelnen Forschungsarbeiten umgesetzt und gleichzeitig weiterentwickelt (vgl. z.B. REISING 1986; MAAS 1989; TULODZIECKI/ AUFENANGER 1989; FIEDLER 1991; STEINBÜCHEL 1994; KUMMER 1995; HERZIG 1998; MÖLLER 1999; GRAFE 2008; WERITZ 2008). Dabei ging es stets darum, praxisrelevante Fragen aufzunehmen, innovative Konzepte für die praktische Unterrichtsgestaltung auf theoretischer Basis unter Einbezug vorliegender empirischer Ergebnisse zu entwickeln, konzeptbezogene Unterrichtseinheiten zu entwerfen und empirisch zu erproben sowie die Daten auszuwerten und in ihrer Bedeutung für die Unterrichtspraxis und für die Theorieentwicklung im Bereich von Lernen, Entwicklung und Didaktik zu diskutieren. Mit Blick auf den hohen Stellenwert einer lern- und entwicklungsförderlichen Gestaltung des Unterrichts stellt unser Ansatz zugleich ein Plädoyer für eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung dar.

Vor diesem Hintergrund werden im ersten Kapitel dieses Bandes Grundlagen einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln am Beispiel der Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit aufgezeigt, wobei wir das Forschungsvorgehen auf der Basis einer theorieorientierten Kritik und Analyse unterrichtlicher Praxis entfalten. Da bisherige Umsetzungen des Forschungsvorgehens häufig Bezug auf den didaktischen Ansatz der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik nehmen, wird dieser im zweiten Kapitel hinsichtlich seiner normativen und empirischen Zugänge, der zugrunde liegenden Modellvorstellung vom Handeln, seiner Zielvorstellungen und Vorgehensweisen, des damit verbundenen Unterrichtsmodells sowie einzelner Konsequenzen für die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbewertung dargestellt. Dabei thematisieren wir auch die Frage nach dem Stellenwert empirischer Forschung für didaktische Ansätze. Im dritten Kapitel werden verschiedene Umsetzungen einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln in jeweils zusammenfassender Form präsentiert. Im Einzelnen geht es in den Untersuchungen um geeignete Differenzierungskriterien für die Kleingruppenarbeit, um den handlungsorientierten Aufbau und die kognitive Verankerung von Begriffen, um die Problematisierung von Konfliktverhalten in medialen Zusammenhängen, um die Verbesserung der Anwendungsfähigkeit von naturwissenschaftlichem Wissen, um die Förderung von Fachwissen und intellektueller Entwicklung mit Hilfe von Computersimulationen, um die Ausbildung von technischem Verständnis und Problemlösen, um die Förderung von vernetztem Denken sowie um den Erwerb von Kompetenzen durch fall- und problemori-

entiertes Lernen in hybriden Lernarrangements. Im vierten Kapitel erfolgt eine differenzierte und zusammenfassende Darstellung des Forschungsverfahrens am Beispiel einer Untersuchung zur optimalen Verwendung von Computersimulationen für die Förderung selbstgesteuerten Problemlösens. Diese Zusammenfassung kann zugleich als Orientierung bzw. Leitfaden für die Durchführung entsprechender Forschungsvorhaben gelesen werden. Im fünften Kapitel des Bandes wird das Forschungsverfahren in den Kontext verschiedener Ansätze gestellt, deren Ziel es ist, durch eine Verbindung von Theorie und Praxis zu einer Verbesserung von Bildungsprozessen zu kommen. In diesem Zusammenhang werden Anforderungen an eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung aufgezeigt, die abschließend auf unseren Ansatz einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln bezogen werden.

Bei der Fertigstellung des Bandes haben wir vielfältige Unterstützungen erfahren. Insbesondere danken wir Anna Marie Hauf-Tulodziecki für die Korrekturlesungen sowie für die Erstellung des Literatur-, des Autoren- und des Sachwortverzeichnisses. Danken möchten wir auch Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner für die stets förderliche Zusammenarbeit bei der Veröffentlichung des Bandes.

Der Band ist für alle gedacht, die an unterrichtlich relevanter bzw. didaktischer Forschung interessiert oder damit befasst sind. Zugleich richtet er sich an Studierende in Masterstudiengängen für ein Lehramt oder andere pädagogische Berufe. Ebenso soll er Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrpersonen im Schuldienst eine Hilfe sein und zu einer forschenden Grundhaltung als Bestandteil pädagogischer Professionalität anregen bzw. beitragen.

Gerhard Tulodziecki, Silke Grafe und Bardo Herzig
Paderborn und Bochum, März 2013

1 Grundlagen der Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln

Die praxis- und theorieorientierte Entwicklung von unterrichtlichen Konzepten und ihre Evaluation bieten vielfältige Chancen für die Verbesserung von Unterricht und für den wissenschaftlichen Fortschritt der Didaktik. Die Grundlagen eines entsprechenden Vorgehens sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden. Dazu bearbeiten wir drei zentrale Fragen:

1. Welche Einsichten ergeben sich aus einer Analyse und Kritik unterrichtlichen Alltagshandelns für Konzeptentwicklungen und ihre Evaluation?
2. Was ist bei einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung von Konzepten für unterrichtliches Handeln zu beachten?
3. Wie lässt sich die Evaluation unterrichtlicher Konzepte und ihrer praktischen Umsetzung gestalten?

Entsprechende Überlegungen werden in den drei folgenden Abschnitten dargestellt und mit Bezug auf ein Forschungsprojekt zur Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit von HERZIG (1998) illustriert. An geeigneten Stellen ergänzen und erweitern wir die Überlegungen durch methodologische bzw. wissenschaftstheoretische Reflexionen.

1.1 Theorieorientierte Analyse und Kritik unterrichtlichen Handelns

In diesem Abschnitt werden zunächst wichtige Gesichtspunkte für eine Analyse und Kritik unterrichtlichen Handelns an einem Beispiel aufgezeigt. Danach geht es um eine theoriebasierte Anwendung dieser Gesichtspunkte. Am Ende des Abschnitts folgen ergänzende Hinweise zur wissenschaftstheoretischen Einordnung der Überlegungen.

1.1.1 Zentrale Gesichtspunkte für unterrichtliches Handeln

Zum Aufweis von Gesichtspunkten für unterrichtliches Handeln gehen wir von Überlegungen zu einem (möglichen) Unterricht aus, bei dem es darum gehen soll, mit Schülerinnen und Schülern einer 9. oder 10. Jahrgangsstufe Fragen des Urheberrechts mit Bezug auf die Vervielfältigung von Computersoftware zu dis-

kutieren. Anlass dazu könnte z.B. sein, dass eine Lehrperson festgestellt hat, dass bei ihren Schülerinnen und Schülern illegales Kopieren von Computersoftware üblich ist und das Urheberrecht beim Umgang mit Computersoftware praktisch keine Rolle spielt. Eine entsprechende Unterrichtseinheit könnte damit beginnen, dass die Lehrperson die Heranwachsenden mit nachstehender Situationsschilderung konfrontiert (vgl. HERZIG 1998, S. 197):

Medisoft ist eine kleine Firma, die sich auf die Erstellung medizinischer Software spezialisiert hat. Die neueste Entwicklung des Betriebes besteht in einer Computersteuerung zur Nachrüstung älterer Röntgengeräte. Mit Hilfe dieses Steuerungsprogramms kann die gefährliche Strahlenbelastung bei Röntgenaufnahmen um bis zu 30 Prozent reduziert werden. Die Entwicklung der Software hat hohe Kosten verursacht, so dass der kleine Betrieb auf den Erlös aus dem Verkauf des Programms angewiesen ist.

Der Stationsarzt Dr. Meier, der in einem großen Krankenhaus beschäftigt ist, hat das Programm gekauft und ist sehr zufrieden damit. Er freut sich besonders darüber, das durch Strahlenbelastung entstehende Gesundheitsrisiko bei seinen Patienten deutlich senken zu können.

Auf einer Tagung trifft Dr. Meier seinen alten Studienfreund Dr. Weber und erzählt ihm von dem neuen Programm. Dr. Weber, der sich sehr um das Wohl seiner Patienten sorgt und bemüht, ist hochinteressiert. Als er jedoch erfährt, wie teuer die Software ist, wird ihm schnell klar, dass das kleine Krankenhaus, an dem er arbeitet, sich ein solches Programm niemals leisten können. Deshalb bittet Dr. Weber seinen Freund, ihm doch eine Kopie des Programms zu geben.

Dr. Meier zögert und ist sich nicht sicher, wie er sich verhalten soll.

Regt die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler anschließend an zu überlegen, was sie in der Lage von Dr. Meier tun würden, ist damit zu rechnen, dass sich einige für die Kopie und Weitergabe des Programms und andere dagegen aussprechen (vgl. ebd., S. 197 f.). Bei der Frage nach einer Begründung sind unterschiedliche Argumente zu erwarten, z.B.:

Dr. Meier soll das Programm kopieren und weitergeben,

- a) weil es sicher niemand bemerken wird, wenn er eine Kopie weitergibt,
- b) weil er auch nicht mit einem alten Gerät behandelt werden möchte, wenn er ins Krankenhaus müsste oder
- c) weil sein Freund erwartet, dass er ihm einen Gefallen tut und sonst wohl enttäuscht wäre.

Dr. Meier soll das Programm *nicht* kopieren,

- a) weil es verboten ist und er bestraft werden könnte,
- b) weil er dem Ruf des Krankenhauses schaden könnte, und dies auch für ihn nicht von Vorteil wäre oder
- c) weil er als Arzt Vorbild sein muss und man von ihm korrektes Verhalten erwartet.

Des Weiteren werden einzelne Schüler und Schülerinnen vermutlich die Meinung äußern, dass Dr. Meier seinem Freund empfehlen sollte, mit dem Softwarehersteller direkt zu verhandeln und dort z.B. um eine günstigere Abgabe zu bitten. Geht man zunächst davon aus, dass die Lehrperson einen entsprechenden Unterricht nicht ausdrücklich auf der Grundlage eines theoretischen Ansatzes zur Urteilsentwicklung von Heranwachsenden geplant hat, so lässt sich Folgendes annehmen: Der Lehrperson werden (nicht hinreichend durchdachte) Argumente *für* eine unreflektierte Weitergabe des Programms von vornherein nicht behagen. Darüber hinaus werden ihr bei der Zielvorstellung, das Urheberrecht als ein grundsätzliches Schutzrecht im Sinne einer gerechtfertigten gesellschaftlichen Verpflichtung ins Bewusstsein zu bringen, auch die obigen Argumente *gegen* die einfache Weitergabe einer Kopie als unzureichend erscheinen. Aus einer entsprechenden Zielperspektive würde es nicht reichen, die Weitergabe des Programms abzulehnen, weil Strafe droht oder weil der gute Ruf Schaden nehmen könnte oder eine Vorbildfunktion nicht angemessen wahrgenommen würde. Entscheidend wäre es vielmehr, unerlaubtes Kopieren in Frage zu stellen, weil damit gegen ein Gesetz verstoßen wird, das für das menschliche Zusammenleben generell von Bedeutung ist, und weil so das grundsätzliche Recht eines jeden beschnitten wird, über sein geistiges und materielles Eigentum frei zu verfügen und zu entscheiden. Eine Lehrperson mit entsprechenden Orientierungen wird bei Schülerargumenten obiger Art vermutlich Informationen zum Urheberrecht und zum Grundrecht auf Eigentum sowie zur Bedeutung von Gesetzen zur Regelung des sozialen Miteinanders einbringen und sich am Ende der Unterrichtseinheit wahrscheinlich damit zufriedengeben, dass die Jugendlichen über Inhalt, Sinn und Zweck des Urheberrechts „aufgeklärt“ sind, Argumente gegen illegales Kopieren kennengelernt haben und sich nun auf Fragen der Lehrperson entsprechend äußern – sei es auch nur, weil sie meinen, dass die Lehrperson entsprechende Äußerungen gern hören möchte.

In dieser Skizze eines möglichen Unterrichts zeigen sich wichtige Aspekte unterrichtlicher Praxis: Aus der Sicht einer Lehrperson erscheint ein bestimmter Wissens- oder Bewusstseinszustand bzw. ein bestimmtes Verhalten von Kindern oder Jugendlichen als verbesserungs- oder entwicklungsbedürftig. Unter einer expliziten oder impliziten Zielvorstellung kommt es zu bestimmten Lehrhandlungen. Von diesen erhofft sich die Lehrperson, dass sie Lernaktivitäten in Richtung auf die Zielvorstellung auslösen.

Ausgehend von diesem Beispiel erscheinen die folgenden Gesichtspunkte als zentral für das unterrichtliche Handeln einer Lehrperson (TULODZIECKI/ BREUER 1986, S. 14):

1. *Annahmen zu gegenwärtigen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen* von Kindern und Jugendlichen: Der gegenwärtige Zustand lässt

sich dabei unter dem Begriff der Lernvoraussetzungen zusammenfassen. In diesem Sinne sind z.B. eine bestimmte Einstellung zur Anfertigung und Weitergabe von Programmkopien und ein bestimmtes Argumentationsniveau Lernvoraussetzungen.

2. *Zielvorstellungen* zu dem, was im Unterricht erreicht werden soll, z.B.: Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihrem Urteil nicht von den Erwartungen von Bezugspersonen abhängig sein; sie sollen illegales Kopieren deshalb problematisieren, weil damit gegen ein gesellschaftlich gerechtfertigtes Schutzrecht jedes Einzelnen verstoßen wird.
3. *Ziel-Vorgehens-Vorstellungen zu den gewünschten Lernaktivitäten*, z.B.: Damit sich die Schülerinnen und Schüler dem angestrebten Ziel nähern, sollen sie sich mit Informationen zum Urheberrecht als grundsätzlichem Persönlichkeitsrecht und – auf dieser Grundlage – mit verschiedenen Argumenten gegen unerlaubtes Kopieren auseinandersetzen.
4. *Ziel-Vorgehens-Vorstellungen zu unterrichtlichen Handlungen bzw. Lehrhandlungen*, z.B.: Damit sich die Schülerinnen und Schüler mit Informationen zum Urheberrecht und mit entsprechenden Argumenten gegen illegales Kopieren auseinandersetzen, muss man sie (als Lehrperson) mit solchen Informationen und Argumenten konfrontieren.

Die Ziel-Vorgehens-Vorstellungen (3) und (4) basieren in unserem Beispiel auf zwei alltagstheoretischen Annahmen der Lehrperson (vgl. KÖNIG 1978, S. 166 ff.):

- (A) Wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit Informationen zum Urheberrecht und mit entsprechenden Argumenten gegen unerlaubtes Kopieren auseinandersetzen, dann erwerben sie eine ablehnende Einstellung gegenüber illegalem Kopieren vor dem Hintergrund übergreifender Grundsätze. Annahmen dieser Art bezeichnen wir im Folgenden als *lerntheoretische Annahmen*.
- (B) Wenn man die Schülerinnen und Schüler mit Informationen zum Urheberrecht und mit entsprechenden Argumenten gegen illegales Kopieren konfrontiert, dann werden sie sich mit diesen Argumenten auseinandersetzen. Annahmen dieser Art bezeichnen wir im Folgenden als *lehrtheoretische Annahmen*.

In den Annahmen zu den Lernvoraussetzungen, in den Zielvorstellungen sowie in den Ziel-Vorgehens-Vorstellungen bzw. in den lern- und lehrtheoretischen Annahmen spiegelt sich die Auffassung der Lehrperson zum jeweiligen Lehren und Lernen, d.h. ihre „subjektive Theorie“ wider (vgl. dazu auch Abschnitt 1.1.3).

Aus der Perspektive der Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen sind an das Alltagshandeln bzw. an die „subjektive Theorie“ der Lehrperson in unserem Beispiel unter anderem folgende Fragen zu stellen:

- a) Sind die Annahmen zu den Lernvoraussetzungen angemessen?
- b) Sind die Zielvorstellungen gerechtfertigt?
- c) Sind die angestrebten Lernaktivitäten zur Realisierung der Zielvorstellungen geeignet?
- d) Ist von den vorgesehenen Lehrhandlungen zu erwarten, dass dadurch die angestrebten Lernaktivitäten angeregt und unterstützt werden?

Um diese Fragen in rational nachvollziehbarer und wissenschaftlich fundierter Weise beantworten zu können, benötigt man einen geeigneten theoretischen Ansatz.

1.1.2 Analyse und Kritik unterrichtlichen Handelns auf theoretischer Grundlage

Für unser Ausgangsbeispiel ziehen wir als theoretische Basis den entwicklungstheoretischen Ansatz von KOHLBERG zur moralischen bzw. sozial-kognitiven Urteilsentwicklung heran.

In seinem Ansatz geht KOHLBERG (1974) davon aus, dass moralisches Denken und Urteilen im Wesentlichen durch die Vorstellung des Einzelnen von dem geprägt wird, was gerecht oder ungerecht, fair oder unfair bzw. richtig oder falsch ist. Diese Vorstellung, so eine zentrale Annahme des Konzeptes, entwickelt das Individuum in der Interaktion mit seiner Umwelt. Demnach sind Werthaltungen und Wertvorstellungen weder allein durch Reifungsprozesse noch als Resultat von „Formungsprozessen“ durch Erziehende in ihrer Entstehung zu erklären. Es handelt sich nach KOHLBERG vielmehr um einen Prozess aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt. Wenn der Einzelne Erfahrungen macht, die mit seinen bisher verfügbaren Werthaltungen, Denk- oder Urteilsstrukturen in Konflikt geraten, wird das grundsätzliche Bestreben, ein möglichst stabiles Gleichgewicht in der Interaktion mit der Umwelt zu erreichen bzw. aufrecht zu erhalten, zum Motor der Weiterentwicklung bestehender Urteilsstrukturen.

In Anlehnung an KOHLBERG (1981) und mit einer Konzentration auf schulisch relevante Stufen unterscheiden wir für die folgenden Überlegungen fünf Stufen der sozial-moralischen Entwicklung (vgl. AUFENANGER/ GARZ/ ZUTAVERN 1981, S. 41 ff.; TULODZIECKI 1987, S. 43 ff.; HERZIG 1998, S. 58 ff.):

- (I) Egozentrische Fixierung auf die eigenen Bedürfnisse unter Vermeidung von Strafe: Diese Stufe ist durch eine Orientierung gekennzeichnet, bei der egozentrisch nur die eigenen Bedürfnisse gesehen werden. Eine Handlung wird danach beurteilt, welche physischen Konsequenzen (Strafe, Belohnung) sie nach sich zieht. Die Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse wird auf dieser Stufe solange als gerechtfertigt angesehen, wie sie nicht durch strafende Autoritäten reglementiert wird. Die obigen Argumente zum Kopieren der Software unter a) spiegeln diese Orientierung wider.

- (II) Orientierung an den eigenen Bedürfnissen unter Beachtung der Interessen anderer: Hier wird die Wechselseitigkeit von Beziehungen gesehen, jedoch nur auf sehr konkrete und pragmatische Weise: Wenn man seine eigenen Bedürfnisse befriedigen will, ist es zweckmäßig, die Bedürfnisse der anderen zu bedenken und möglicherweise mit ihnen zu verhandeln, Kompromisse einzugehen oder auch Zugeständnisse zu machen und zwar nach dem Motto „Eine Hand wäscht die andere“. Beispiele hierzu bieten die obigen b)-Argumente.
- (III) Orientierung an der Erwartung von Bezugspersonen und Bezugsgruppen: Auf der dritten Stufe wird ein Verhalten dann als richtig oder gerechtfertigt angesehen, wenn es der Erwartung von Bezugspersonen oder Bezugsgruppen entspricht. Mehrheitliches Verhalten und Verhalten nach stereotypen Verhaltensmustern können auf dieser Stufe ebenso urteilsrelevant sein wie Handlungs- oder Verhaltensformen, die eine besondere Anerkennung von Bezugsgruppen versprechen. Der Urteilende versteht sich selbst als Mitglied einer sozialen Beziehung bzw. einer Gruppe, deren Erwartungen möglichst erfüllt bzw. nicht enttäuscht werden sollten. Die obigen c)-Argumente können als Beispiele dienen.
- (IV) Orientierung am sozialen System mit der Übernahme gerechtfertigter Verpflichtungen: Auf dieser Stufe richtet sich der Blick auf die in Gesetzen manifestierte soziale Ordnung. Urteile über die Rechtfertigung oder Ablehnung von Handlungen oder Verhalten orientieren sich daran, ob gegen verbindliche Regeln der Sozialgemeinschaft, insbesondere gegen bestehende Gesetze, verstoßen wird. Mit dieser Urteilsstruktur ist die Einsicht verbunden, dass eine soziale Gemeinschaft um ihrer selbst willen aufrecht erhalten werden muss. Gesetze werden in ihrer Bedeutung für die Regelung eines „geordneten“ Zusammenlebens erkannt. Ein Argument zur obigen Situationsschilderung könnte auf dieser Stufe z.B. lauten: Dr. Meier sollte die Software nicht kopieren, weil er damit gegen ein Gesetz verstößt, das für jeden Einzelnen zum Schutz seiner Persönlichkeitsrechte und für die Gesellschaft zur Sicherung von Recht und Ordnung wichtig ist.
- (V) Orientierung an individuellen Rechten und ihrer kritischen situationsbezogenen Prüfung unter dem Aspekt allgemeiner Prinzipien des menschlichen Zusammenlebens: Hier geht es darum, jedem Menschen Grundrechte zuzugestehen, z.B. Entscheidungsfreiheit beim Handeln. Allerdings ist der Einzelne gehalten, seine Handlungen unter der Perspektive allgemeiner Prinzipien kritisch zu prüfen, z.B. unter dem Prinzip der Menschenwürde. Auf dieser Basis wird dann ein situations- und menscheitsbezogenes vertretbares Handeln erwartet. Ein mögliches Argument für die Beispielsituation wäre: Dr. Meier muss abwägen, ob in diesem Falle das Bestreben des Studienfreundes, auch in dem kleinen Krankenhaus die Strahlenbelastung für die Pati-

enten zu senken, Vorrang vor dem Urheberrecht und den Eigentumsrechten des Betriebes haben darf oder gar haben muss. Auf jeden Fall müsste er versuchen, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, um dem Studienfreund einen rechtmäßigen Zugang zu der Software zu verschaffen. Sollte sich dies als unmöglich erweisen, muss er entscheiden, ob das Risiko von Folgeschäden für die Patienten des kleinen Krankenhauses die Verletzung des Urheberrechts rechtfertigen würde.

KOHLBERG verbindet mit seinem Stufenmodell theoretische Annahmen, die sich auf die Struktur der einzelnen Niveaus beziehen (vgl. KOHLBERG 1977, S. 8 f.; HERZIG 1998, S. 67 ff.):

- Eine Stufe repräsentiert ein Entwicklungsniveau, das sich qualitativ von einem früheren Niveau ebenso unterscheidet wie von einem künftig noch zu erreichenden Niveau. Die einzelnen Stufen entsprechen also qualitativ unterschiedlichen Denkformen.
- Jede Stufe bildet ein strukturiertes Ganzes, d.h. sie repräsentiert grundlegende Denkstrukturen, nicht durch spezielles Wissen erworbene oder erlernte determinierte Reaktionen. Der Einzelne urteilt auf der von ihm erreichten Ebene konsistent.
- Die Stufen stellen eine invariante Sequenz dar und können nur nacheinander durchlaufen werden. Ein Überspringen ist nicht möglich. Von einer Stufe des Denkens kann zunächst immer nur die nächste angestrebt werden.
- Die Stufen folgen einer hierarchischen Integration. Das Denken auf höheren Stufen schließt Denkformen niedrigerer Stufen ein. Der Einzelne neigt dazu, in Konfliktfällen auf der höchsten für ihn verfügbaren Stufe zu argumentieren.

Für entwicklungsfördernde Diskussionen ergeben sich auf dieser Basis folgende Empfehlungen:

- Die Kinder und Jugendlichen sollen Konfliktfällen ausgesetzt werden, bei denen Probleme und Widersprüche auftreten, die sie auf dem von ihnen erreichten Niveau nicht auflösen können. Eine solche Situation kann z.B. ein Dilemma der oben dargestellten Art sein.
- Im Rahmen der Auseinandersetzung mit solchen Konfliktfällen sollen sie mit Argumenten der nächsthöheren Stufe konfrontiert werden.
- Dabei soll eine Atmosphäre des Gedankenaustausches und des Dialogs herrschen, in der konkurrierende und widerstreitende Aussichten offen miteinander ausgetauscht und verglichen werden können. Eine solche „moralische“ Atmosphäre ist unter anderem durch die Möglichkeit der Rollenübernahme und des Perspektivenwechsels sowie durch die Ermutigung, die Rolle anderer zu übernehmen, gekennzeichnet.

Betrachtet man das obige Beispiel im Lichte des Ansatzes von KOHLBERG, so kann man mit Bezug auf die genannten bedeutsamen Gesichtspunkte für unterrichtliches Handeln – d.h. zu den Lernvoraussetzungsannahmen und zu den Zielvorstellungen sowie zu den Vorgehens-Vorstellungen bezüglich geeigneter Lernaktivitäten und Lehrhandlungen und zu den damit verbundenen lern- und lehrtheoretischen Annahmen – Folgendes feststellen:

- a) Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler lassen sich als das Urteilsniveau charakterisieren, das sich in den Argumenten zeigt. In unserem Beispiel entsprechen die im Abschnitt 1.1.1 jeweils unter a), b) und c) angeführten Äußerungen von Schülerinnen und Schülern – wie oben bereits angesprochen – den Stufen I, II und III der sozial-moralischen Entwicklung.
- b) Die Zielvorstellungen der Lehrperson sind demgegenüber auf den Stufen IV oder V anzusiedeln. Als langfristige Perspektive entspricht diese Zielvorstellung durchaus dem Ansatz von KOHLBERG. Man muss sich jedoch darüber im Klaren sein, dass beispielsweise Kinder oder Jugendliche, die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorwiegend auf der Stufe II argumentieren, zunächst nur die Stufe III und noch nicht die Stufe IV erreichen können. Zudem ist zu bedenken, dass der Ansatz von KOHLBERG auf Einstellungen und Werthaltungen zielt, die sich langfristig entwickeln, und nicht auf kurzfristig zu erwerbendes moralisch-ethisches Wissen. Darüber hinaus beschreibt der Ansatz eine kognitive Entwicklung, die nicht automatisch entsprechende Handlungen nach sich zieht. Insofern ist die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler auf Fragen der Lehrperson gegebenenfalls mit entsprechenden Argumenten antworten, für sich allein noch kein sicherer oder hinreichender Hinweis für eine Weiterentwicklung der Urteilsfähigkeit oder sogar stabiler Wertorientierungen.
- c) Die – auf die Lernaktivitäten bezogene – alltagstheoretische Annahme der Lehrperson, dass die Auseinandersetzung mit Informationen zum Urheberrecht und entsprechenden Argumenten zu einer Einstellungsänderung führt, ist aus der Sicht des Ansatzes von KOHLBERG zwar prinzipiell richtig, aber unpräzise: Nur Argumente, die maximal eine Stufe über dem vom Kind oder Jugendlichen erreichten Niveau liegen, werden angemessen verstanden, was die erste Voraussetzung dafür ist, dass sie überhaupt die Weiterentwicklung stimulieren können.
- d) Die – auf das Lehren bezogene – alltagstheoretische Annahme, dass das Einbringen von Konfliktsituationen und darauf bezogenen Informationen und Argumenten zur Auseinandersetzung mit diesen führt, teilt auch KOHLBERG. Allerdings setzt eine förderliche Auseinandersetzung ein angemessenes Niveau der Argumentation sowie eine angemessene Atmosphäre des Gedankenaustausches voraus.

Mit diesen Hinweisen werden verschiedene Unzulänglichkeiten eines nur auf Alltagstheorien beruhenden unterrichtlichen Handelns erkennbar. Die Möglichkeit, solche Unzulänglichkeiten zu erkennen, und die damit verbundene Chance, zu fundierteren Vorgehensweisen zu kommen, stellt eine wichtige Begründung für die Forderung dar, Konzepte für das unterrichtliche Handeln auf der Basis wissenschaftlicher Theorien, d.h. theorieorientiert, zu entwickeln. Ehe wir dieser Forderung weiter nachgehen, werden wir zunächst noch einzelne Anmerkungen zu methodologischen Fragen der oben vorgestellten Analyse und Kritik machen.

1.1.3 „Subjektive“ und wissenschaftliche Theorien

Die angeführten Analysegesichtspunkte – Annahmen zu den Lernvoraussetzungen, Zielvorstellungen, Vorgehens-Vorstellungen zu Lernaktivitäten und Lehrhandlungen und damit verbundene lern- und lehrtheoretische Annahmen – stellen zwar zentrale Gesichtspunkte zur Analyse „subjektiver Theorien“ und zu ihrer Kritik im Rahmen wissenschaftlicher Theorien dar. Mit ihnen ist jedoch nicht der Anspruch verknüpft, die einzig möglichen Gesichtspunkte zu bezeichnen. Andere Gesichtspunkte oder Akzentuierungen sind denkbar. Das zeigt bereits der Blick auf Ansätze zur Beschreibung subjektiver Theorien – wenn dabei auch eine relativ große Nähe zu unserem Ansatz feststellbar ist.

Beispielsweise sind „subjektive Theorien“ nach KÖNIG und VOLMER (2008) durch subjektive Konstrukte, Diagnosehypothesen, Ziele, Erklärungshypothesen und Strategien gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 141 ff.; auch GROEBEN et al. 1988, S. 17 ff.). Dabei gilt:

- Unter subjektiven Konstrukten werden relevante Begriffe verstanden, die von dem Betreffenden zur Diagnose und Erklärung einer Situation und für die Erwägung von Handlungsstrategien herangezogen werden. Mögliche Konstrukte der Lehrperson in unserem Beispiel könnten „Kenntnisse zum Urheberrecht“, „Urteilsfähigkeit“, „Sensibilität für Fragen richtigen Verhaltens“ oder „Verantwortung“ sein.
- Mit Hilfe der relevanten Konstrukte kann eine bestimmte Situation diagnostiziert werden. Subjektive Diagnosehypothesen enthalten häufig bereits wertende Elemente. Die Lehrperson könnte im obigen Beispiel z.B. zu Einschätzungen folgender Art kommen: Den Schülern fehlen noch grundlegende Kenntnisse zum Urheberrecht./ Die Urteilsfähigkeit der Jugendlichen ist noch nicht hinreichend entwickelt./ Die Lernenden zeigen nur geringe Sensibilität gegenüber wertbezogenen, ethischen Konfliktfällen.
- Subjektive Ziele sind Zielvorstellungen, die für die eigene oder für andere Personen als wichtig empfunden werden. Die oben genannten Ziele der Lehrperson, eine Ablehnung von illegalem Kopieren und eine Entkoppelung des Urteils von der Erwartung von Bezugspersonen zu erreichen, sind Beispiele subjektiver

Ziele. Gegebenenfalls können solche Zielvorstellungen auch durch gesellschaftliche Anforderungen, wie sie z.B. in Lehrplänen formuliert sind, beeinflusst werden.

- In subjektiven Erklärungshypothesen finden sich Angaben darüber, welche Ursachen für bestimmte Zustände oder Situationen verantwortlich gemacht werden. So könnte die Lehrperson in unserem Beispiel etwa annehmen: Weil die Lernenden keine ausreichenden Kenntnisse über das Urheberrecht besitzen, ist ihnen die Reichweite ihres Verhaltens nicht klar und sie zeigen eine relative Gleichgültigkeit gegenüber der Anfertigung und Weitergabe von unerlaubten Kopien. Oder: Weil das Urteilsniveau der Jugendlichen nicht weit genug entwickelt ist, bietet es keinen hinreichenden Schutz gegen illegales Kopieren.
- Unter subjektiven Strategien schließlich sind Annahmen darüber zu verstehen, welche Mittel geeignet sind, bestimmte Ziele zu erreichen. Solche Annahmen könnten z.B. die in den Punkten (3) und (4) formulierten Ziel-Vorgehens-Vorstellungen sein.

Diese Hinweise verdeutlichen, dass die von uns hervorgehobenen Annahmen zu den Lernvoraussetzungen, die Zielvorstellungen sowie die Vorstellungen zu den Lernaktivitäten und Lehrhandlungen in dem Konzept von KÖNIG und VOLMER (2008) ihre Entsprechung in subjektiven Diagnosehypothesen, subjektiven Zielen und subjektiven Strategien haben. Subjektive Konstrukte haben wir nicht explizit aufgeführt, sondern in den jeweiligen subjektiven Annahmen und Vorstellungen vorausgesetzt. In ähnlicher Weise sehen wir subjektive Erklärungshypothesen als implizit – in den lern- und lehrtheoretischen Annahmen – berücksichtigt an.

Über unterschiedliche Akzentuierungen bei der Charakterisierung „subjektiver Theorien“ hinaus können Analysen des Unterrichts – je nach didaktischem Konzept – generell von anderen Gesichtspunkten ausgehen (vgl. zur didaktischen Diskussion z.B. TULODZIECKI/ HERZIG/ BLÖMEKE 2009, S. 211 ff.). Wir haben allerdings den hier dargestellten Ansatz gewählt, weil er in besonderer Weise – auch von allgemeindidaktischer Seite – den Zugang zu Entwicklungs- und Lehr-Lern-theorien sowie zur empirischen Forschung ermöglicht, worauf wir im Abschnitt 1.3 noch ausführlicher eingehen.

Bezogen auf den Theoriebegriff haben wir bisher – ohne weitere Thematisierung – zwischen „subjektiven Theorien“ und wissenschaftlichen Theorien unterschieden. Streng genommen müsste dazu zunächst eine weitreichende Diskussion zu der Frage geführt werden, was unter einer Theorie zu verstehen ist bzw. welchen Anforderungen sie genügen soll. Diese Frage nimmt in der wissenschaftstheoretischen Diskussion breiten Raum ein (vgl. HAUSSER/ KRAPP 1979; Ulich 1980; WESTMEYER 1976; BÖHM 1995; KÖNIG/ ZEDLER 1998; BECK/ KRAPP 2006). Allerdings würde es den Rahmen dieses Bandes sprengen, wollten wir die entsprechende Diskussion im Detail nachzeichnen. Wir beschränken uns hier zunächst

auf die Feststellung, dass wir unter einer wissenschaftlichen Theorie (im Unterschied zu „subjektiven Theorien“) eine explizite Aufstellung von Sätzen zu einem bestimmten Wirklichkeitsausschnitt verstehen, die in intersubjektiv nachvollziehbarer Weise begründet sind. Wissenschaftliche Sätze können dabei normative, empirisch-deskriptive, empirisch-hypothetische und logische Formulierungen sowie anwendungsbezogene Sätze umfassen (vgl. TULODZIECKI 1981, S. 28 ff.). Bezogen auf die bisherigen Ausführungen stellen Zielvorstellungen normative, Annahmen zu Lernvoraussetzungen empirisch-deskriptive und lerntheoretische Annahmen empirisch-hypothetische Sätze dar, während Ziel-Vorgehens-Vorstellungen als anwendungsbezogene Sätze aufgefasst werden können. Logische Formulierungen sind demgegenüber dadurch gekennzeichnet, dass allein aufgrund der in einer Aussage verwendeten sprachlichen Zeichen entschieden werden kann, ob die Aussage (logisch) richtig oder falsch ist, z.B.: Wenn unter dem Begriff Lernvoraussetzung alle themenrelevanten Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zum Beginn eines Lernprozesses verstanden werden, dann stellt eine vorhandene Einstellung zu „Raubkopien“ eine Lernvoraussetzung für einen Unterricht über das Urheberrecht dar.

Mit der Auffassung, dass Theorien nicht nur theoretische Aussagen, die empirisch geprüft werden können, oder logische Sätze enthalten, sondern auch normative und anwendungsbezogene Sätze, folgen wir der so genannten „Nicht-Aussagen-Konzeption“ von wissenschaftlichen Theorien. Eine solche Konzeption wurde unter anderem von STEGMÜLLER (1973; 1974) – allerdings mit Blick auf naturwissenschaftliche Theorien – entwickelt. Dabei stellt er fest, dass entsprechende Theorien keineswegs nur Aussagen enthalten, die sich entweder schon in (empirischen) Falsifikationsversuchen bewährt haben oder grundsätzlich einer Falsifikation unterzogen werden können – wie es in der Tradition des kritischen Rationalismus suggeriert wurde. Vielmehr enthalten Theorien – neben solchen Aussagen – einen mathematisch-axiomatischen Kern, der „unempfindlich gegen mögliche falsifizierende Erfahrung“ ist (vgl. 1974, S. 174). HAUSSEER und KRAPP (1979) übertragen den Leitgedanken der „Nicht-Aussagen-Konzeption“ in Anlehnung an HERRMANN (1976) und WESTMEYER (1976) auf pädagogische bzw. sozialwissenschaftliche Theorieansätze, wobei sie darauf verweisen, dass es eigentlich präziser wäre, von einer „Nicht-nur-Aussagen-Konzeption“ zu sprechen (vgl. S. 63 ff.). Insgesamt gehen sie davon aus, dass auch pädagogische Theorien neben empirischen Sätzen einen „Strukturkern“ enthalten, der zwar kritisierbar, letztlich aber nicht falsifizierbar ist. Darüber hinaus können „intendierte Anwendungen“ als Strukturbestandteile einer Theorie gelten (vgl. ebd., S. 64).

Mit den bisherigen Darstellungen sind – zusammen mit dem Theorieverständnis – noch weitere Grundsatzfragen verknüpft. So weisen die obigen Überlegungen z.B. einzelne Vereinfachungen bzw. nicht ausgeführte Implikationen auf, etwa zur Frage der Begründung von normativen Sätzen und zum Charakter von

empirisch prüfbar Sätzen bzw. Gesetzaussagen in der Sozialwissenschaft (vgl. dazu z.B. ULLICH 1981). Beispielsweise haben wir Möglichkeiten der Begründung von Zielvorstellungen bisher nicht weiter thematisiert und bezüglich der lern- und lehrtheoretischen Annahmen noch nicht angesprochen, dass es sich bei solchen Aussagen in der Regel (nur) um Wahrscheinlichkeitsaussagen und nicht um kausale Zusammenhänge handelt. Auf beides kommen wir in den folgenden Abschnitten noch einmal zurück.

Des Weiteren bezog sich die Kritik des „Alltagshandelns“ im Unterrichtsbeispiel vor allem auf die Frage, inwieweit die Zielvorstellungen und empirischen Annahmen der fiktiven Lehrperson mit dem theoretischen Ansatz zur sozial-moralischen Entwicklung übereinstimmen und wo sie gegebenenfalls zu ergänzen bzw. zu korrigieren sind. Insofern wurde ohne weitergehende Diskussion unterstellt, dass es aus didaktischer und pädagogischer Sicht sinnvoll ist, den gewählten theoretischen Ansatz für die Analyse und Kritik von Alltagshandeln heranzuziehen. Aus dieser Perspektive ergibt sich die Forderung, solche Ansätze hinsichtlich didaktisch bzw. pädagogisch relevanter Gesichtspunkte zu prüfen. Dies soll im folgenden Abschnitt mit Bezug auf die Entwicklung bzw. auf die Gestaltung von unterrichtlichen Konzepten geschehen.

1.2 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung von Konzepten für unterrichtliches Handeln und ihre Umsetzung

Die Überlegungen im Abschnitt 1.1 lassen es geraten erscheinen, theoretische Ansätze zum Lehren und Lernen nicht erst bei der Analyse und Kritik praktischen Handelns heranzuziehen, sondern bereits bei der Planung des Unterrichts. Damit ändert sich die Perspektive: sie wendet sich von der Analyse und Kritik der Planung zu. Demgemäß thematisieren wir im Folgenden zunächst die Auswahl geeigneter theoretischer Ansätze und die Konzeptentwicklung, ehe es um eine beispielhafte Umsetzung geht. Dabei beziehen wir uns wieder auf das bereits angesprochene Projekt zur Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit von HERZIG (1998). Anschließend werden ergänzende methodologische bzw. wissenschaftstheoretische Erwägungen angesprochen.

1.2.1 Festlegung theoretischer Grundlagen und Konzeptentwicklung

Für die folgenden Überlegungen gehen wir davon aus, dass eine Lehrperson bei ihren Schülerinnen und Schülern wahrnimmt, dass sie in ihrer Lebenswelt – aufgrund pluralistischer und teilweise konkurrierender Wertvorstellungen und Lebensformen – Schwierigkeiten haben, stabile und verantwortbare Orientierungsmuster aufzubauen. Weiterhin nimmt die Lehrperson an, dass die Infor-

mations- und Kommunikationstechnologien das Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen stark beeinflussen – teilweise sogar prägen – und dass ein verantwortlicher und sozialverträglicher Umgang mit diesen Technologien bei den Lernenden nicht oder nur teilweise vorhanden ist (Annahmen zu den Lernvoraussetzungen). Mit Bezug auf diese Einschätzungen ist sie der Auffassung, zur Wahrnehmung von Entwicklungschancen und zur Vermeidung möglicher Gefährdungen sei es notwendig, die ethische Urteils- und Orientierungsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln und zu fördern (Zielvorstellungen) (vgl. HERZIG 1998, S. 167 ff.).

Im Hinblick auf die Unterrichtsplanung ist es zunächst wichtig, dass die Annahmen zu den Lernvoraussetzungen die Situation angemessen widerspiegeln. Darüber hinaus sollen die Zielvorstellungen gerechtfertigt sein – vor allem aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, aber auch aus der Perspektive gesellschaftlicher Anforderungen bzw. gesellschaftlicher Weiterentwicklung. Dabei soll eine Verständigung mit den Kindern und Jugendlichen über die Ziele möglich sein.

Wenn diese Bedingungen gegeben sind, kommt es auf der Basis der Annahmen zu den Lernvoraussetzung und der Zielvorstellungen darauf an, einen oder mehrere theoretische Ansätze zu finden bzw. theoretische Grundlagen festzulegen, die Hinweise und Anregungen geben, wie das Ziel unter Beachtung der Lernvoraussetzungen erreicht werden kann. Formal gesprochen, sind lern- und lehrtheoretische Aussagen folgender Art gesucht:

- (A) Wenn Schülerinnen und Schüler mit den Lernvoraussetzungen V (instabile Orientierungsmuster, mangelnde Urteilsfähigkeit, Gefährdungen durch unangemessenen Umgang mit neuen Technologien) die Lernaktivitäten X vollziehen, dann erreichen sie die Ziele Z (Entwicklung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit, Fähigkeit zur Kritik und zu verantwortlichen Entscheidungen im Medienbereich).
- (B) Wenn die Lehrperson die Lehrhandlungen Y durchführt, dann vollziehen die Schülerinnen und Schüler mit den Lernvoraussetzungen V die Lernaktivitäten X.

Die Suche nach theoretischen Ansätzen, die Hinweise zu geeigneten Lernaktivitäten und Lehrhandlungen geben könnten, wird in der Regel durch drei Probleme erschwert:

- In vorhandenen Ansätzen werden die lern- und lehrtheoretischen Annahmen häufig nicht explizit in Form von Wenn-Dann-Aussagen ausgewiesen. Sie müssen unter Umständen erst aus dem Kontext erschlossen werden.
- In vielen Fällen wird man keinen unmittelbaren Bezug der unterrichtlichen Zielvorstellungen zu vermuteten Wirkungen empfohlener Lernaktivitäten oder Lehrhandlungen finden.