

Blickpunkt Hochschuldidaktik

Barbara Dippelhofer-Stiem

Hochschule als Umwelt

Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 74) 1983. 205 Seiten. Broschiert DM 32,- ISBN 3-407-39074-1.

Der Grundgedanke, der derzeit unter dem Stichwort »Die Ökologie« in Sozialwissenschaften als neue Perspektive engagiert diskutiert und teilweise wider kritisiert wird, ist nicht neu. In den empirischen Sozialwissenschaften fand diese Betrachtungsweise erst in jüngerer Zeit breitere Aufmerksamkeit. Aber gerade für die Situationsforschung und den Zugang zu ihren diversen Untersuchungsfeldern hat sich erweiterter Bezugs- und Interpretationsrahmen Auswirkungen. Die vorliegende Arbeit versucht in diesem erweiterten Zusammenhang die Frage nach der »ökologischen Beschaffenheit« der Hochschule einzubringen, die bisher in der Forschung marginal geblieben ist. Sie arbeitet amerikanische Untersuchungen zur Hochschulsituation auf und versucht, bisher kaum rezipierte Arbeiten zu interaktionalen Prozessen zwischen Mensch und Umwelt und ihrer theoretischen Perspektive in die Diskussion einzubeziehen.

Egon Becker (Hrsg.)

Reflexionsprobleme der Hochschulforschung

Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 75) 1983. 182 Seiten. Broschiert DM 30,- ISBN 3-407-39075-X.

Mit dem vorliegenden Band bringt die AHD eine Sammlung Reflexionen zur hochschuldidaktischen Theorie, die im Zusammenhang mit dem gescheiterten Versuch zu sehen ist, die Hochschulforschung in der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu verankern. Hochschuldidaktik wird hier als Bestandteil von Hochschuldidaktik angesehen und Hochschulforschung als wissenschaftliche Selbstthematisierung einer krisenhaften Institution. Ihr Forschungsfeld läßt sich nur interdisziplinär erschließen und ihr Gegenstand darf nicht auf Lehre und Studien und deren Effizienz eingegrenzt werden.

Hochschulprobleme erhalten sowohl psychoanalytische, kulturelle, sozialpsychologische, mikrosoziologische, bildungsökonomische, historische und wissenschaftstheoretische Thematisierungen. Dabei werden die jeweiligen disziplinären Aspekte jedoch nicht in eine übergreifende Theorie eingebracht. Deshalb bekommen Ordnungsversuche unter einer theoretischen Perspektive eine besondere Bedeutung.

BELTZ

Beltz Verlag, Postfach 11 20, 6900 Weinheim
Verlag Beltz Basel, Postfach 23 46, 4001 Basel

HOCHSCHULAUSSCHULUNG

Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung

2/83

Editorial

Micro-Teaching in der
Hochschullehrerfortbildung

Neuere Ergebnisse aus der Studentenforschung

Juristenausbildung in der
staatlichen Reformpolitik

Studiengang Krankenhauswesen
an der Fachhochschule Mainz

Ein Lernkabinett in einer hochschul-
didaktischen Veranstaltung

Leuchtturm-Verlag

In den folgenden Heften sollen vor allem die Teile "Rezensionen" und "Literaturübersicht" ausgebaut werden. Das ist auch in diesem Heft bisher nur unvollständig gelungen. Notwendigerweise sind die Kenntnisse der Redaktion über relevante Neuerscheinungen begrenzt; von daher bitte ich die Leser, der Redaktion ständig Hinweise auf Neuerscheinungen in dem Gesamtspektrum der Hochschulforschung zu übermitteln - das mag auch geschehen, wenn es sich um eigene Produkte handelt. Das gleiche gilt für Rezensionen: Die Redaktion ist jederzeit dankbar für die Übernahme einzelner Rezensionen, da auch die Arbeitskapazität der Redaktionsmitglieder beschränkt ist.

3. Die Zeitschrift HOCHSCHULAUFBILDUNG versteht sich als wissenschaftliche Zeitschrift. Dessen ungeachtet glaube ich persönlich, daß es dem Gegenstand Hochschule nur gut tut, wenn er nicht immer auf traditionell-wissenschaftliche Art thematisiert wird. Mit anderen Worten, um auf verschiedene Anfragen einzelner Leser einzugehen: Sofern Neigung und Fähigkeit vorhanden sind, Hochschule auch auf nichtkonventionelle Weise zu thematisieren, so sind derartige Beiträge durchaus willkommen. Der geneigte Leser möge sich selbst überlegen, welche unkonventionellen Beiträge er liefern kann.

Rolf Schulmeister

MICRO-TEACHING IN DER HOCHSCHULEHRERFORTBILDUNG

Versuch einer lerntheoretischen Rekonstruktion

Seit einigen Jahren werden in hochschuldidaktischen Seminaren verstärkt Lernsituationen eingesetzt, die in der pädagogischen Diskussion als Lehrprobe, Unterrichtssimulation oder Micro-Teaching (MT) bekannt sind. Dabei werden regelmäßig Video-Aufzeichnungen von Unterricht verwendet. Gestaltung und Ablauf dieser Lernsituationen sowie die jeweils benutzten Analyse- und Feedback-Techniken unterscheiden sich jedoch so erheblich voneinander, daß bei überregionalen Konferenzen zum Thema "Hochschullehrerfortbildung" kaum Verständigung über Ziele und Methoden des Einsatzes von Unterrichtssimulationen erreicht werden konnte.

Merkwürdigerweise wiederholt sich in der Hochschullehrerfortbildung eine Entwicklung, die in der Lehrerausbildung unter dem Begriff des Micro-Teaching bereits in den 60er Jahren begann und dort im Hinblick auf Ziele, Methoden und Theorien ausgiebig diskutiert worden ist. "Merkwürdigerweise" sage ich deshalb, weil zu beobachten ist, daß diese Verfahren schlicht von Hand zu Hand gereicht werden, tradiert durch Selbsterfahrung und Nachahmung und dies in einer Wissenschaft, die zu Beginn ihrer Entstehung mit dem Begriff der Wissenschaftsdidaktik ausgesprochen wissenschaftstheoretische Ansprüche angemeldet hatte. Ich möchte deshalb im Folgenden den Versuch einer lerntheoretischen Rekonstruktion der Micro-Teaching-Methode unternehmen, um

- die Verständigung über Unterschiede des Micro-Teaching-Ansatzes in der Hochschuldidaktik zu erleichtern;
- auf die möglichen Variationen bei Zielen, Feedback-Strategien und eventuellen Effekten hinzuweisen;
- einen methodologisch legitimierte, systematischen Einsatz des MT in der Hochschullehrerfortbildung zu fördern.

1. Zur Begründung des Rekonstruktionsversuchs

Bei allen bekannten MT-Konzepten besteht der eigentliche Kern des Verfahrens in einer Unterrichtssimulation. Bereits die Simulation selbst kann unterschiedlich gestaltet werden je nachdem, welche Ziele mit ihr verfolgt werden und wie sie methodisch aufgebaut wird. Die meisten Variationen ergeben sich jedoch in der Auswahl der Kontextbedingungen wie z.B.

- Austausch der eigentlich gemeinten Unterrichtspartner gegen Kollegen oder andere Lernende, die ihre Rolle in der Simulation bewußt übernehmen;
- Selektion eines speziell für den Zweck der Simulation arrangierten Ausschnitts aus einem realen Unterrichtsgeschehen;

- Selektion einer bestimmten Handlungsform (Unterrichtsfertigkeit oder Unterrichtsmethode) aus dem Gesamtrepertoire des komplexen Unterrichtshandelns;
- Einbeziehung der Planungsphase in die Simulation, Partizipation der Teilnehmer an Planung und Vorbereitung, an der Auswahl der Ziele.

Die Simulation kann also in unterschiedlichen Modellen auftreten, je nachdem welche Kombination von Verfahrens- und Unterrichtselementen gewählt wird, welche der realen Gegebenheiten des normalen Unterrichts selektiert werden und welche der Merkmale der Simulation als notwendig isomorph oder homomorph zum Vorbild des regulären Unterrichts betrachtet werden. In einem kurzen Überblick über die verschiedenen MT-Ansätze lassen sich beispielsweise folgende Modelle unterscheiden:

- **Zielmodelle:** skill-Training, Kommunikation und Interaktion in Gruppen, Einstellungsmodifikation, Übung im Variieren von Lehrmethoden, Modifikation des Lehrverhaltens, Erweiterung der Planungs-, und Entscheidungskompetenz;
- **Verfahrensmodelle:** Demokratisierung der Vorbereitungs- und Planungsprozesse, Art der Selektion der Teilnehmer, Varianten der Zeitdauer (10 Minuten-Ausschnitt bis zu einstündiger Simulation);
- **Kontextmodelle:** Einbettung der Simulation in einen situativen Kontext, Bezug der Simulation auf ein konkretes Curriculum, Integration von Umweltbedingungen;
- **Theoriemodelle:** behavioristische Modelle des skill-Trainings, verhaltenspsychologische Konzepte der Verhaltensmodifikation, kognitions-, entscheidungs- oder systemtheoretische Konzepte für die Analyse von Informations- und Denkprozessen und schließlich humanistische Interaktionstheorien.

Auf den Punkt der verschiedenen Theoriemodelle werde ich noch zurückkommen. An dieser Stelle geht es mir darum, die Notwendigkeit einer methodologischen Beschäftigung mit dem MT näher zu begründen und zwar aus der Tatsache heraus, daß bereits in der Unterrichtssimulation, die den inneren Kern des MT bildet, alternative Ziel- und Methodenentscheidungen enthalten sind, die einer theoretischen Legitimation bedürfen. Auf einem sehr allgemeinen deskriptiven Niveau läßt sich die Simulation im MT als Einheit folgender Handlungsschritte darstellen (Bild 1).

Die entscheidungsrelevanten Punkte sind zum einen die Vorgaben zur Vorbereitung der Simulation, zum anderen der Abbruch der Simulation und das geregelte Feedback. Im ersteren verrät sich die Steuerung durch explizite oder implizite Zielvorstellungen, im letzteren die Konsistenz der Durchführung mit eben diesen Zielen. Allein bei der Durchführung des Feedback sind z.B. folgende Variationen denkbar:

- Rückmeldung im Hinblick auf die **didaktische Planung** der simulierten Szene unter Fragestellungen wie "Lernziele gut ausgewählt?" "Richtige Schritte in richtiger Reihenfolge?" "Angemessene Lernmethode gewählt?"
- Rückmeldung zu den **kognitiven Lernprozessen:** "Welcher Art

waren die zugelassenen Lernprozesse?" "Traten Lernschwierigkeiten auf?" "Fand eine Abstimmung von Lernvoraussetzungen und zu lernenden Konzepten statt?" "Wie hoch waren das Anspruchs- und das Schwierigkeitsniveau?"

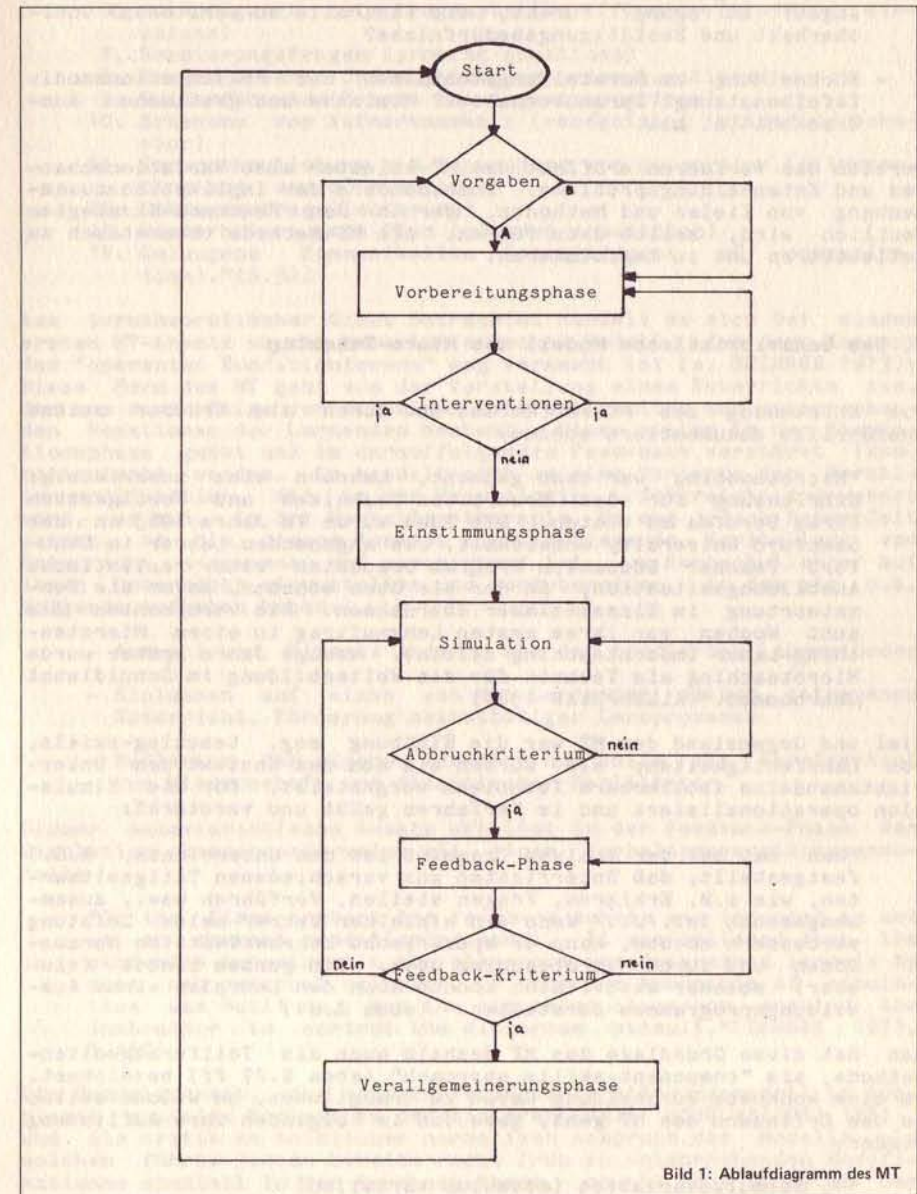


Bild 1: Ablaufdiagramm des MT

- Rückmeldung zu den **verhaltenspsychologischen Effekten** der Situation: "War das Verhalten anregend?" "Dominierte Kontrolle oder Selbsttätigkeit?" "Wurden Verstärkungen eingesetzt?"
- Rückmeldung zu den **Gefühlen** des darstellenden Teilnehmers: Angst? Aufregung? Furcht, die Kontrolle zu verlieren? Unsicherheit und Bestätigungsbedürfnisse?
- Rückmeldung zu **Darstellungstechniken** und Präsentationsmodi: Tafelbenutzung? Sprachverhalten? Mimische und gestische Ausdrucksmittel usw.

Bereits das Verfahren eröffnet dem MT-Anleiter also Variationschancen und Entscheidungsprobleme. Insbesondere der Implikationszusammenhang von Zielen und Methoden, der in den Feedback-Strategien deutlich wird, sollte dazu führen, die MT-Methode theoretisch zu reflektieren und zu legitimieren.

2. Das behavioristische Modell des Micro-Teaching

Die Entstehung des MT-Verfahrens ist durch die Urheber selbst ausführlich dokumentiert worden:

"Microteaching war dazu gedacht, Lehrern eine zuverlässige Einrichtung für den Erwerb von Techniken und Fertigkeiten ihres Berufes zu bieten. Die Idee wurde im Jahre 1963 an der Stanford University entwickelt. Die angehenden Lehrer im Stanford Teacher Education Program brauchten eine realistische Ausbildungssituation, in der sie üben konnten, bevor sie Verantwortung im Klassenzimmer übernahmen. Sie verbrachten die acht Wochen vor ihrem ersten Lehrauftrag in einem Microteaching-Labor (microteaching clinic). Wenige Jahre später wurde Microteaching als Technik für die Weiterbildung im Schuldienst übernommen." (ALLEN/RYAN 1969)

Ziel und Gegenstand des MT war die Einübung sog. teaching-skills, von Lehrfertigkeiten; sie wurden als aus dem Kontext des Unterrichtshandelns isolierbare Techniken vorgestellt, für die Simulation operationalisiert und im Verfahren geübt und verstärkt:

"Man hat bei der Analyse (gemeint ist des Unterrichts, R.S.) festgestellt, daß Unterrichten aus verschiedenen Tätigkeitsarten, wie z.B. Erklären, Fragen stellen, Vorführen usw., zusammengesetzt ist.// Wenn ein einzelner Lehrer seine Leistung verbessern möchte, kann er spezifische Lehraktivitäten herauslösen und durch Microteaching üben. Ein ganzes Bündel (cluster) solcher Aktivitäten könnte auch den Lehrplan eines Ausbildungsprogrammes darstellen." (ebda S.21)

Man hat diese Grundlage des MT deshalb auch als Teilfertigkeiten-Methode, als "component-skills approach" (ebda S.27 ff) bezeichnet. Um eine konkrete Vorstellung davon zu ermöglichen, um welche skills es den Erfindern des MT geht, gebe ich im Folgenden ihre Auflistung wieder:

1. Stimulusvariation (stimulus variation)
2. Herstellung eines Unterweisungsrahmens (set induction)

3. Abschluß (closure)
4. Schweigen und nichtverbale Hinweise (silence and nonverbal clues)
5. Verstärkung der Schülerbeteiligung (reinforcement of student participation)
6. Geläufigkeit beim Fragenstellen (fluency in asking questions)
7. Sondierungsfragen (probing questions)
8. Fragen höherer Ordnung (higher-order questions)
9. Weiterführende Fragen (divergent questions)
10. Erkennen von Aufmerksamkeit (recognizing attending behavior)
11. Veranschaulichung und Verwendung von Beispielen (illustrating and use of examples)
12. Lehrervortrag (lecturing)
13. Wiederholung nach Plan (planned repetition)
14. Gelungene Kommunikation (completeness of communication)."(S.32)

Aus lerntheoretischer Sicht betrachtet handelt es sich bei diesem ersten MT-Ansatz um ein behavioristisches Modell, das dem Konzept des "operanten Konditionierens" eng verwandt ist (s. SKINNER 1973): Diese Form des MT geht von der Vorstellung eines Unterrichts aus, der aus einer Folge von einzelnen Lehrfertigkeiten und entsprechenden Reaktionen der Lernenden besteht. Diese sollen in der Simulationsphase geübt und im darauffolgenden Feed-back verstärkt (konditioniert) werden. Es handelt sich um eine Variante der Verhaltensmodifikation, die in der Psychologie erfolgreich angewendet wird, so z.B. in der Verhaltenstherapie. Es mag jedoch bezweifelt werden, ob die diesem Konzept zugrundeliegende Vorstellung von Unterricht angemessen und ausreichend ist, um Hochschullehrer auf ihren Unterricht einzustellen und vorzubereiten, in dem sie u.a. folgende Aufgaben haben:

- Auswahl und Einsatz anderer als der tradierten Lehrmethoden
- Einlassen auf einen von den Lernenden selbst getragenen Unterricht, Förderung selbsttätiger Lernprozesse
- Reflexion der eigenen Funktion und Rolle als Repräsentant von Wissenschaft und didaktischer Facilitator.

Dieser behavioristische Ansatz arbeitet in der Feedback-Phase der Simulation konsequenterweise mit einem Verhaltensverstärkungsmodell:

"In the first instant the feedback scheme was intended to act as an **operant conditioning model**. It was believed that the student's behaviour in the classroom was determined largely by cues and external stimuli.// Thus the technique of simulation was built up, and the simulated classroom enabled the instructor to control the classroom stimuli." (TANSEY 1971, S.160)

Die Unmöglichkeit, das behavioristische Verstärkungsmodell im komplexen sozialen Kontext zu praktizieren (vgl. SCHULMEISTER 1981), und die Kritik am heimlichen normativen Anspruch des Modells als solchem führte jedoch bereits recht früh zu entsprechenden Modifikationen speziell in der Feedback-Phase, obwohl noch lange an dem skill-Ansatz als Basis des MT festgehalten wurde:

"In practice it is difficult to ensure that the feedback is always reinforcing, and so the Oregon simulation subsequently used the feedback as an information system."(ebda S.160)

Daran ändert auch der Versuch von FLANDERS(1976) nichts, das skill-Konzept "theoretisch" zu fundieren auf der Basis eines sog. "Interaktionsmodells". Er unterscheidet den Interaktionsvorgang in Phasen des Sprechens und Zuhörens und nimmt 12 Übergänge zwischen diesen Phasen an. Diesen werden 15 skills, differenziert nach initiativen und reaktiven skills, zugeordnet. Allerdings handelt es sich auch in diesem ausgefeilten Modell ausschließlich um beobachtbares Verhalten, das mit dem skill-Inventar erfaßt wird. Es fehlen allerdings eine ganze Reihe relevanter Differenzierungen, die die Komplexität des kommunikativen Handelns im Unterricht auszeichnen und die erst geeignet wären, den skill-Ansatz auf der Basis einer Kommunikationstheorie zu begründen, wie z.B.

- die Differenzierung von Sach- und Beziehungsebene in der Kommunikation(s. WATZLAWICK u.a. 1974)
- die Unterscheidung von stofflich-inhaltlichem und didaktischem Sprechen (s. KEIL 1977)
- die Ausgrenzung der Metakommunikation aus dem eingelebten kommunikativen Handeln (s. HABERMAS 1971).

Der von Flanders erhobene Anspruch kann auf diese Weise nicht eingelöst werden. Grundlage seines Modells bleibt ein empirisches Verhaltensrepertoire, Interaktion wird auf Performanzen reduziert, und deshalb bleibt dieser Ansatz von einer Kommunikationstheorie weit entfernt. Deutlich spürbar ist das positivistische Verlangen nach einer empirischen Kontrolle der Versuchsbedingungen. Er geht deshalb von der Hypothese analytischer skills aus, die in operationalisierter Form isoliert aus dem Kontext erlernbar sein sollen.

In der Folge führte die Kritik an den behavioristischen Grundlagen des MT (z.B. v.HENTIG 1969 und BERNDT u.a. 1972) zu substitutiven Strategien wie der Ergänzung des MT um eine Dimension soziologischer Reflexion:

"Wenn 'wünschenswertes Lehrverhalten' noch weitgehend unerforscht ist, mag man sich dabei mit Plausibilitäten begnügen. Insofern ist es in der Tat geboten, 'gesellschaftliche Dimensionen' bei der Konstruktion des Instruments mit zu reflektieren."(ZIFREUND 1976, S.XXII)

Andere Strategien streben an, das eigentliche MT-Verfahren in einen erweiterten sozialen oder institutionellen Kontext einzubetten und nicht von den realen Rahmenbedingungen zu isolieren, unter denen Unterricht normalerweise stattfindet. So gibt es Bemühungen, MT-Trainings nur für Studenten oder Lehrende eines Studienganges mit Bezug auf die Ziele, Inhalte und Lehrformen des jeweiligen Curriculums durchzuführen:

"Das Training einzelner der hier skizzierten Lehrfertigkeiten /.../ stellt in sich als isolierte Übung der Beherrschung des ein oder anderen Teaching-Skills keinen Wert dar. Ausgangspunkt ist vielmehr der Unterrichtsprozeß, in dem der Lehrer oder Student sich um ein Lernziel- und Adressaten-gerechtes Verhalten bemüht /.../ Microteaching ist daher keine isolierte

Ausbildungseinheit, sondern steht im Kontext von Unterrichtsversuchen und Unterrichtsanalysen als eine Art therapeutisches Verfahren;"(KRUMM 1976, S.670)

Empirische Untersuchungen zum Erfolg des behavioristischen MT-Konzepts gibt es leider nur wenige. Während einige Studien keinerlei Unterschiede zwischen MT-Training und anderen Methoden, awareness zu erzeugen, feststellen, gelangen andere zu dem Schluß, daß die Schulung kognitiver Fähigkeiten, Unterricht wahrzunehmen, zu analysieren und zu strukturieren, dem MT gegenüber überlegen ist. WAGNER (1976) diskutiert einige experimentelle Untersuchungen, die entweder aufgrund der bekannten sozialwissenschaftlichen Schwierigkeiten, ein kontrolliertes Design zu entwickeln (vgl. SCHULMEISTER 1978), oder aufgrund anderer Faktoren zu dem Schluß kommen, daß keine Unterschiede zwischen MT-Experimentalgruppe und Kontrollgruppe bestehen. Wagner referiert die Untersuchung von GOLDTHWAITE 1969, der in seiner Studie die Überlegenheit kognitiver Lernprozesse über das skill-Training nachweist. In einem eigenen Experiment mit drei Gruppen (eine Gruppe übte nur Diskrimination, eine zweite Gruppe Micro-Teaching, die dritte war Kontrollgruppe; evaluiert wurde mittels Diskriminationstest und Unterrichtsprobe; das Kriterium war 'schülerzentriertes Lehrerverhalten') kommt Wagner zu der Erkenntnis:

"30 Minuten Diskriminationstraining resultierten in signifikant mehr schülerzentriertem Lehrerverhalten, während zweimaliges Unterrichten im Microteaching-Verfahren mit Feedback zu keiner signifikanten Verhaltensänderung führte."(WAGNER 1976, S.647)

3. Weiterentwicklung des Micro-Teaching

In den späten 60er Jahren entwickelten sich in Absetzung von dem Stanford-Ansatz eine Reihe von modifizierten Modellen. BECKER (1969) unterscheidet 14 Ansätze nach den jeweils vorgegebenen Zielkriterien oder nach methodischen Kriterien:

1. Der frühe skillorientierte Ansatz.
2. Der phasenorientierte Ansatz.
3. Der kriterienorientierte Ansatz.
4. Der taxonomisch orientierte Ansatz.
5. Der funktionsorientierte Ansatz.
6. Der situationsorientierte Ansatz.
7. Der methodenorientierte Ansatz.
8. Der an den Lernleistungen orientierte Ansatz.
9. Der curricular orientierte Ansatz.
10. Der allgemein verhaltensmodifikatorisch orientierte Ansatz.

In der Diskussion befindliche Ansätze zum Lehrtraining:

1. Der prinzipienorientierte Ansatz.
2. Der entscheidungstheoretisch bestimmte Ansatz.
3. Der an Kleingruppenarbeit orientierte Ansatz.
4. Der interaktionsanalytisch orientierte Ansatz."(BECKER 1976, S.408 ff.)

In den meisten der von Becker genannten Ansätze spielt das skill-Training nach wie vor eine wichtige Rolle als materiale Grundlage oder Ziel der Simulation. Ansätze, die vom ursprünglichen MT-Modell gar nicht grundlegend unterschieden sind (wie z.B. das Modell von FLANDERS, das von BECKER als Interaktionsmodell bezeichnet wird, s.o.), werden in dieser Auflistung in unzulässiger Weise aufgrund von relativ nebensächlichen Aspekten zu eigenen Modellen verselbständigt. Mißverständlich ist hingegen die Zuordnung von gruppendynamischen, verhaltenstherapeutischen und gesprächstherapeutischen Ansätzen, die methodologisch gesehen völlig unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Richtungen angehören, zu dem eindeutig behavioristisch festgelegten Begriff der Verhaltensmodifikation (S.434).

Es mag in diesen Ausführungen deutlich geworden sein, welches theoretische Defizit in der einfachen Auflistung der 14 MT-Verfahren durch Becker besteht. Aufgrund anderer subjektiver Ordnungskriterien wären eine ganze Reihe ebenso plausibler Klassifikationsversuche denkbar. So wäre z.B. eine Klassifikation nach Zielkriterien denkbar, die die im MT angestrebten Ziele auf der jeweils angesprochenen Ebene oder Einheit des Unterrichtshandelns differenziert, wie z.B.

- Mikroebene: skills
- Mezoebene: Situationen, Methoden, Strategien
- Makroebene: Lehrerverhalten, Interaktion, Planungs- und Entscheidungsprobleme
- Metaebene: Beziehungsprobleme, didaktische Kommunikation, wissenschaftstheoretische Diskussion und Wertprobleme.

Auch ließen sich aufgrund der jeweils dominierenden theoretischen oder methodologischen Prinzipien plausible Kategorien zur Unterscheidung der Ansätze entwickeln wie z.B.

- skill-orientierte, behavioristische Ansätze
- kognitiv-strukturalistische Ansätze
- sozial- oder sozialisationsorientierte Ansätze.

Interessant und einer weiteren Betrachtung wert scheinen mir in der Liste von Becker der **situationsorientierte Ansatz** und der **methodenorientierte Ansatz**. Zusätzlich betrachten möchte ich den von JUDITH (1976) beschriebenen **lehrstrategiebezogenen Ansatz**. Dabei werde ich versuchen, die Modifikationen deutlich zu machen, die sich im Vergleich zum behavioristischen Ansatz in neueren MT-Verfahren entwickeln. Es scheinen sich m.E. Ansätze abzuzeichnen, die alternative Theoriemodelle anstreben wie z.B. ein kognitions-theoretisches Lernkonzept oder eine Einbettung in sozial-kommunikative Prozesse, die eher am Paradigma der humanistischen Psychologie orientiert ist.

4. Lerntheoretische Rekonstruktion des Micro-Teaching

Das von Becker als 'methodenorientierter Ansatz' bezeichnete Verfahren soll in sechs Trainingseinheiten den Einsatz unterschiedlicher Lehrmethoden vermitteln:

1. Die Methode der Präsentation.
2. Die Methode des Abfragens.
3. Das Erteilen von Anweisungen.
4. Die gelenkte Diskussion.
5. Die reflektierende Diskussion.
6. Die nachforschende Diskussion." (S.426)

Die ersten drei Methoden werden von W.D. JOHNSON als lehrerorientiert und expositorisch und die letzten drei Methoden als schülerorientiert und heuristisch bezeichnet (vgl. S.427). Mit diesen Übungen wird eher das Methodenrepertoire des Lehrenden bereichert als seine Fertigkeit in der Benutzung vieler kleiner skills geschult. Dieses auf etwas größere Einheiten des Unterrichts, soz. auf eine Mezodimension des Unterrichtshandelns gerichtete Verfahren kann m.E. eher den hochschuldidaktischen Bedürfnissen von Hochschullehrern gerecht werden als das Training von aus dem Unterrichtskontext isolierten skills, die scheinbar inhalts- und kontextneutral eingesetzt werden können.

Ein Beispiel

Die Teilnehmer eines MT-Trainings werden gebeten, sich einen Ausschnitt aus einer ihrer regulären Lehrveranstaltungen auszuwählen und diesen nach vorgegebenen Kriterien zu beschreiben: Lehrziele, Auswahl einer Lehrmethode, Lehrprozeß-Intentionen. Während die Teilnehmer noch an ihren Unterrichtsentwürfen, allein oder in Gruppen, arbeiten, werden ihnen in anderen Lernsituationen verschiedene Unterrichtsmethoden angeboten, um ihr Methodenrepertoire anzureichern. Dieses auf eine kognitive Einsicht in Vor- und Nachteile von Lehrmethoden zielende Vorgehen hat zur Konsequenz, daß auch die Feedback-Interventionen der Veranstalter sich an diesem Ziel orientieren müssen. So wird in diesem Modell beispielsweise vorrangig nach dem Erreichen der Lehrziele gefragt, nach der angemessenen Auswahl der Lehrmethode, nach den Effekten der Methode auf die kognitiven Lernprozesse der Teilnehmer. Auf skills wird in diesem Rahmen nur insoweit eingegangen, als sie für die Durchführung einer bestimmten Lehrmethode relevant sein könnten (z.B. das Erteilen von präzisen Aufgabenstellungen beim Entdeckenden Lernen oder die Handhabung von Verstärkungen im behavioristischen Unterrichtsgespräch).

Dieser Ansatz zielt darauf ab, die Variationskompetenz der Hochschullehrer zu erhöhen und ihr Methodenrepertoire zu bereichern. Er unterstellt, daß die durch eigene Erfahrung auf induktivem Wege erlebten Beispiele zu einer realen Erweiterung kognitiver Ordnungskriterien und -strukturen führen. Aus lerntheoretischer Sicht handelt es sich demnach um ein entdecken-lassendes oder kognitions-theoretisch begründetes Modell des MT (zur weiteren Begründung der lerntheoretischen Unterscheidungen vgl. SCHULMEISTER 1981).

Eine ähnliche Einschätzung vertritt ich gegenüber dem Konzept des 'lehrstrategiebezogenen Microteaching' (JUDITH 1976), das im Rahmen des Grundkurses Lehren und Lernen (EIGLER 1973) entwickelt wurde. Auch hier steht der Einsatz expositorischer und entdecken-lassender Lehrverfahren im Vordergrund des MT. Neu und wichtig an diesem Ansatz erscheint mir, daß die Lehrenden zunächst in einer Art "Handlungsentwurf" (S.364) ihren Unterrichtsplan klären und dann erst in einer Laborphase ihre theoretisch erworbenen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen praktisch erproben. Von der Autorin wird

dem "probierenden Handeln" in der Laborphase ein "problemlösender Charakter" (S.366) zugesprochen. Es sollen ausdrücklich keine skills trainiert werden. Das problemlösende Vorgehen und die Ablehnung des skill-Trainings signalisieren, daß in diesem Konzept der Boden des behavioristischen MT-Modells verlassen wird:

"Die Laborversuche sollen vielmehr dem Studenten ermöglichen, auf dem Hintergrund eines theoretischen Bezugsrahmens Entscheidungen zu fällen, Maßnahmen zu planen und diese zu erproben und damit die Basis für Handlungskompetenz anzulegen." (S.366 ff)

Auch dieser Ansatz, der mit dem vorgenannten gut zu kombinieren wäre, läßt sich in der hochschuldidaktischen Fortbildung von Hochschullehrern m.E. viel besser einsetzen als der skill-Ansatz, da er beispielsweise zu solchen hochschuldidaktischen Seminaren Entsprechungen aufweist, die sich auf Probleme der Kursplanung, der Unterrichtsorganisation und der Unterrichtsanalyse konzentrieren. Auf diese Weise könnten Hochschullehrer im MT auf ihre Funktion als didaktische Planer und Organisatoren von Unterricht angesprochen und vorbereitet werden.

Nicht als Modell ausgearbeitet, aber als wissenschaftliche Problematik diskutiert, wurde von HEILIG 1976 die Frage, ob MT sich auch zur Entwicklung bzw. Modifikation von Einstellungen bei Lehrenden eigne. Da er das MT vorrangig als eine Methode zum effektiven und systematischen Aufbau von Lehrerverhalten betrachtet (S.357), was empirisch allerdings als noch nicht nachgewiesen gelten muß, nimmt er an, daß sich das "Erlernen von Lehrereinstellungen und das Erlernen von Lehrerverhalten /.../ nach unterschiedlichen Mustern vollziehen /dürfte/" (S.355) und daß das MT keine besondere Funktion für die Modifikation von Einstellungen besitzen wird. Diese von Heilig gezogene Folgerung scheint mir problematisch zu sein. Innerhalb behavioristischer Ansätze ist diese Schlußfolgerung jedenfalls eher berechtigt als in anderen Ansätzen, die anderen wissenschaftstheoretischen Richtungen angehören. So können z.B. in MT-Modellen, in denen Hochschullehrer alternative Lehr- und Lernmethoden kennenlernen und üben, durchaus auch Einstellungen der Hochschullehrer beeinflusst und modifiziert werden, die sich beispielsweise auf

- die Effektivität von Unterrichtsmethoden
- den Charakter studentischer Lernprozesse
- Risiken und Erfolge interaktiven Lehrens
- das Verständnis der eigenen Rolle als Lehrer
- die Inhomogenität vieler Alltagsannahmen über das Lernen von Studenten

beziehen.

Der 'situationsorientierte Ansatz' zeichnet sich dadurch aus, daß die zu erlernenden skills nicht vom Trainer vorgegeben, sondern in gemeinsamer Gruppenarbeit der Lernenden ausgewählt, geplant und evaluiert werden:

"Die Auswahl der zu trainierenden Lehrverhaltensweisen erfolgt fach- oder fachgruppenspezifisch über ein 'kombiniertes Begründungsverfahren', /...dieses/ sieht drei Phasen vor, eine Deskriptionsphase, eine analytische Phase und eine Formulierungsphase. Mit ihm soll die Auswahl der zu trainierenden Lehrverhaltensweisen demokratisiert und objektiviert werden." (S.423)

Das Verfahren nutzt Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik im phasenweisen Aufbau des Planungsprozesses. An der Orientierung dieses Ansatzes am skill-Konzept wird allerdings durch die Einordnung in ein kommunikatives Begründungs- und Legitimierungsverfahren grundsätzlich nichts geändert. Eine Konsequenz ist lediglich, daß der mit Verhaltensverstärkungen arbeitende skill-Ansatz durch soziale Rückmeldeformen ergänzt oder ersetzt wird. Interpretiert man das Verfahren aber kommunikativ, so kann man darin Analogien zur Pragmatischen Curriculumentwicklung sehen, bei der die Beteiligten in einem gemeinsamen sozialen Prozeß Planungs- und Durchführungsentscheidungen treffen und auch ihr Rückmeldeverhalten auf dieser Basis gemeinsamer Erfahrung aufbauen. Damit nähert sich das Verfahren sozialen Gruppenverfahren, wie sie aus der humanistischen Psychologie bekannt sind.

Der Einsatz von MT in autonomen Seminaren oder gruppendynamischen Trainings ist allerdings selten, weil in ihnen zur Voraussetzung gemacht werden muß, daß sich die Beteiligten darauf einigen, ihre Interaktion per Video aufzuzeichnen und einzelne Interaktionsphasen anhand der Aufzeichnung zu analysieren und zu diskutieren. Der Einsatz von MT in einem derartigen Kontext dient vorrangig der Sensibilisierung für Aspekte der Kommunikation und Interaktion in Gruppen. Im Mittelpunkt steht häufig die Entwicklung der "autonomen Gruppenarbeit" und der im Sinne von ROGERS 1974 konzipierten Rolle des Facilitators, die Entwicklung von Kohärenz und Partizipation in der Gruppe sowie das Problem zunehmender Selbsttätigkeit und Autonomie. Der Focus der Aufmerksamkeit wird in der Analyse und im Feedback auf die Einstellungen und die Selbstreflexion der Beteiligten gerichtet. Selten eingesetzt wird dieses Modell vermutlich deshalb, weil es nicht in derselben Weise zu arrangieren und zu organisieren ist wie die Minilehrproben des bekannten MT-Verfahrens und weil es gegenüber der Selbstwahrnehmung der Gruppe nur geringe Vorteile aufweist.

Sowohl der "situationsorientierte" Ansatz als auch der "methodenorientierte" und der "lehrstrategiebezogene" Ansatz sind Beispiele für MT-Verfahren, die auf dem besten Wege sind, ein anderes als das ursprüngliche behavioristische Paradigma und Lernkonzept für sich in Anspruch zu nehmen. Methodische Prinzipien des MT, die von der behavioristischen Grundlage wegführen, sind u.a.

- die Demokratisierung der Planungsprozesse durch autonome soziale Kooperationsprozesse
- die Einführung intentionaler Zielfindungsprozesse anstelle des Operationalisierungszwanges, der aus dem behavioristischen Teilfertigkeiten-Konzept resultiert
- der Verzicht auf skill-Training zugunsten anderer Inhalte wie Methoden oder Modelle des Unterrichtshandelns, die nicht von Reiz-Reaktions-Folgen, sondern von der Vorstellung einer lebendigen Kommunikation ausgehen
- die Substitution konditionierender Feed-back-Methoden durch komplexe kommunikative und soziale Prozesse der Rückmeldung, die Einsichten revidieren und neue Denkmuster erzeugen können.

Ich möchte abschließend einige Argumente anführen, warum gerade diese Prinzipien entscheidend dafür sein sollen, eine alternative

lerntheoretische Zuordnung zu begründen: Gemeinsame Planung führt zur Selbststeinbindung der Teilnehmer in den Zielfindungsprozeß, wodurch in der Regel sowohl die Identifikation mit dem selbstgewählten Thema oder Gegenstand als auch die in der Folge auftretende Betroffenheit mit der Kritik und Rückmeldung steigt. Hierin liegen viel eher Chancen für den Beginn einer Selbstreflexion als im behavioristischen MT, in dem mißlungene Sequenzen mit mangelnder technologischer Perfektion erklärt und als technisches Versagen vom eigenen Ich weggeschoben werden können. Demokratisierung der Planung hingegen kann in einer freiwillig eingegangenen Bindung an sozial geübte Rückmeldung resultieren und damit einen für das Individuum in viel höherem Maße selbstverpflichtenden Charakter annehmen. Auf diese Weise kommt es vermutlich in viel höherem Maße zu verhaltensrelevanten Einsichten kognitiver Natur, die einer wirksamen emotionalen Grundlage aufsitzen. Dabei ist die Ebene nicht irrelevant, der die Übung, die Beobachtung und die Analyse gelten: die Rückmeldung zu Verhalten auf der Mikroebene (wie z.B. Einleitung, Tafelbenutzung, Medieneinsatz, Gestik und Artikulation) ist häufig beliebig und von individuellen Vorlieben bzw. vom "Geschmack" abhängig und stellt sich dem Betroffenen vielfach so dar, besonders dann, wenn Begründungen nicht in einem lerntheoretischen Rahmen auftreten und durch solchen legitimiert erscheinen, während Unterrichtshandlungen auf der Mezzoebene oder Makroebene aufgrund ihres leichter rekonstruierbaren theoretischen Rationale plausiblere Erklärungen ermöglichen und damit eher geeignet sind, kognitive Strukturen und Einsichten zu generieren. In dieser Orientierung liegt m.E. die Chance zu einer lerntheoretisch qualifizierten und für die Aufgabe der Hochschullehrerfortbildung wertvollen Form der Micro-Teaching Methode.

LITERATUR

- ALLEN, D.W./RYAN, K.A.: Microteaching. Addison-Wesley 1969.
 BECKER, G.: Darstellung verschiedener Trainingsansätze unter inhaltlichem Aspekt. In: ZIFREUND 1976, S. 407 ff.
 FLANDERS, N.L.: Grundlegende Lehrfertigkeiten, abgeleitet aus einem Modell des Sprechens und Zuhörens. In: ZIFREUND 1976, S. 257 ff.
 HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J.HABERMAS/N.LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, S. 101 ff.
 HEILIG, B.: Entwicklung von Lehrereinstellungen oder Training von Lehrerverhalten in der Lehrerausbildung? In: ZIFREUND 1976, S. 351 ff.
 JUDITH, H.: Lehrstrategiebezogenes Microteaching im Rahmen des Grundkurses Lehren und Lernen. In: ZIFREUND 1976, S. 358 ff.
 KEIL, W.: Psychologie des Unterrichts. München 1977.
 KRUMM, H.-J.: Methodenspezifische Verfahren der Unterrichtsanalyse und des Microteaching zur Herstellung des Berufsbezugs im Fremdsprachenstudium. In: ZIFREUND 1976, S. 658 ff.
 SCHULMEISTER, R.: Methodological Problems in Measuring Teaching Effectiveness. In: Research in Education 21(1978).
 SCHULMEISTER, R.: Lerntheorien - Lernprozesse. (= Hochschuldidaktische Stichworte 18) Hamburg: IZHD 1981.
 SKINNER, B.F.: Wissenschaft und menschliches Verhalten. München 1973.
 TANSEY, P.J.: Simulation Techniques in the Training of Teachers. In: ARMSTRONG/TAYLOR (Eds.): Feedback on Instructional Simulation Systems. Cambridge Institute of Education 1971, S. 158 ff.

WAGNER, A.C.: Ist Übung wirklich notwendig? Theoretische Überlegungen und experimentelle Ergebnisse zur Rolle des Diskriminationslernens bei Verhaltensveränderungen. In: ZIFREUND 1976, S. 633 ff.
 WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 4. Aufl., Bern 1974.
 ZIFREUND, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim/Basel 1976.

WRK-Stellungnahme zu den Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventen

Anläßlich der 140. Plenarsitzung der WRK in Bonn wurde bezüglich der Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventen eine Stellungnahme veröffentlicht, deren wesentliche Passagen nachstehend wiedergegeben werden.

1. Entwicklung der Hochschulen und des Arbeitsmarktes

Waren es 1960 ca. 8 % eines Altersjahrgangs, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwarben und diese auch einlösten, so verfügt heute ein Viertel eines Altersjahrgangs über die Hochschulreife und ein Fünftel jedes Altersjahrgangs nimmt ein Studium auf.

Für die 80er Jahre ist nunmehr ein neuerlicher Anstieg der Studentenzahlen zu erwarten. Nachdem sich der Anteil der Studienanfänger an der gleichaltrigen Bevölkerung auf ca. 20 % stabilisiert hatte, prognostiziert die Kultusministerkonferenz einen neuerlichen Anstieg der Hochschulberechtigungsquote auf 34-38 %, der sich in einer weiteren Zunahme der Nachfrage nach Studienplätzen niederschlagen könnte. Außerdem wird das Heranwachsen der sogenannten geburtenstarken Jahrgänge einen deutlichen absoluten Anstieg der Studienanfänger- und Studentenzahl verursachen, der sich erst in den 90er Jahren wieder abschwächen wird.

Nach den Prognosen der Kultusministerkonferenz wird die Studentenzahl von derzeit 1,2 Millionen auf bis zu 1,4 Millionen steigen. Wenn es in den nächsten zehn Jahren nicht möglich ist, die Verweildauer deutlich zu verkürzen, wird die Studentenzahl sogar bis auf 1,5 Millionen steigen.

Bei der Beurteilung der Arbeitsmarktlage für Akademiker ist nach Studienrichtungen zu unterscheiden. In den letzten Jahren zeichnete sich z.B. ab, daß im ingenieurwissenschaftlichen

Bereich sowie in einigen „harten“ Naturwissenschaften eine günstige Situation für Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen bestand, d. h., daß auf einen Arbeitslosen mehr als eine offene Stelle entfiel; dagegen sind im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich die Verhältnisse drastisch umgekehrt, denn mitunter standen mehr als 30 Bewerber einer offenen Stelle gegenüber. Wegen des hohen Anteils des Lehramtsstudiums in den entsprechenden Fächern hat sich hier die restriktive Einstellungspolitik des Staates besonders stark niedergeschlagen. Die Frauenarbeitslosigkeit liegt weit über dem Durchschnitt. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften haben sich die Beschäftigungsperspektiven inzwischen auch wieder verschlechtert. Zwar ist die Situation hier im Vergleich zu der von Absolventen anderer Studiengänge immer noch vergleichsweise günstig, doch hat sich auch hier das Verhältnis von Arbeitsplatzangebot zu -nachfrage umgekehrt; d.h. die Zahl der Arbeitslosen liegt höher als die der (gemeldeten) offenen Stellen.

2. Weitere Entwicklung

Bundesregierung und Wirtschaftsforschungsinstitute rechnen für die nächsten Jahre nicht mit einem spürbaren Abbau der Arbeitslosigkeit. Die Entwicklung der Wachstumsraten in den Industrieländern der westlichen Welt während der letzten Jahre läßt für die nahe Zukunft keinen Anstoß erwarten, der lebhaftige Beschäftigungseffekte auslösen würde. Im Gegenteil, die technischen Entwicklungen im Produktions- sowie im verwaltenden Bereich lassen weitere Rationalisierungen erwarten, die die Arbeitslosenzahlen weiter in die Höhe treiben werden. Hinzu kommen die Auswirkungen der demographischen Entwicklung, die zu einem Ansteigen der arbeitssuchenden Bevölkerung führen wird, in der Bundesrepublik Deutschland rd. 100.000 jährlich

für die Jahre bis 1987/88. Vor allem wird der Bereich der öffentlichen Hand seine bisherige Aufnahmefähigkeit im wesentlichen verlieren, da er zum einen selbst von Rationalisierungen erfaßt ist und zum anderen aufgrund der prekären Finanzlage keine Expansion erleben wird, ja nicht einmal die Deckung des Ersatzbedarfs überall bewerkstelligen kann. Hier ist vor allem der Bildungsbereich zu erwähnen, der bisher die größte Absorptionsfunktion innehatte und bisweilen über 50 % aller Hochschulabsolventen, insbesondere Lehrer, aufnahm.

Für die Hochschulabsolventen ergibt sich insofern eine noch ernster Situation, als bedingt durch den Bildungsboom die Zahl von knapp 40.000 im Jahre 1960 auf 130.000 im Jahre 1982 angestiegen ist und die für Hochqualifizierte interessanten Positionen und Planstellen nun durchweg mit jüngeren Personen besetzt sind. Nach Untersuchung des IAB steht dem relativ schwachen Ersatzbedarf des öffentlichen Dienstes von ca. 30.000 eine Zahl von derzeit jährlich etwa 110.000 Hochschulabsolventen gegenüber.

Selbst wenn man berücksichtigt, daß ein Teil der Absolventen nicht sofort auf den Arbeitsmarkt tritt, sondern zunächst an der Hochschule zum Zweck eines weiterführenden Studiums, eines Aufbaustudiums oder einer Promotion verbleibt, oder aber noch den Wehr- oder Zivildienst ableistet, so zeigt sich doch das Bild einer stets sich weiter öffnenden Schere zwischen Akademiker-Angebot und -Nachfrage.

Die schon heute deutlich spürbare Diskrepanz zwischen Bedarf und Angebot wird sich mittelfristig noch verstärken. Aussagen über die langfristige Entwicklung des Akademikerarbeitsmarktes lassen sich - über die o.a. globalen Aspekte hinaus - nicht treffen, da Rückwirkungen der gegenwärtigen und künftigen Situation auf das Bildungsverhalten nicht ausgeschlossen, ja sogar