

Kersten Reich

Zur gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung – einige Grundlagenüberlegungen und kritische Thesen

Angesichts der neueren internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und IGLU ist in der deutschen Öffentlichkeit bekannt geworden, dass sowohl das Schulsystem als auch die Lehrerbildung als ein Teil dieses Systems einen Reformbedarf aufweisen, weil deutsche Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe mit unterdurchschnittlichen Leistungen auffallen, in der Grundschule zwar zum oberen Mittelfeld gehören, aber auch hier bereits Problemzonen erkennbar sind. Als besonders schwerwiegender Mangel gilt, dass insbesondere die Differenz zwischen leistungsstarken und schwachen Schülern extrem groß ist und soziale Benachteiligungen nicht hinreichend durch die Schule kompensiert werden. Es muss allerdings beachtet werden, dass die durchgeführten Schulleistungsuntersuchungen ihrerseits bestimmten Konstruktionen und Normierungen folgen, die man teilen muss, wenn man die abgeleiteten Konsequenzen verfolgen will. Ich will in einem ersten Abschnitt kurz die Grundkonstruktion darstellen und begründen, dass es Sinn macht, sie zu teilen. In einem zweiten Abschnitt will ich dann auf den Kontext von kulturellen Veränderungen aufmerksam machen, die das Lehren und Lernen betreffen. Hier will ich begründen, in welchen Spannungsverhältnissen Reformen des Schulsystems und der Lehrerbildung thematisiert werden sollten. Abschließend werden dann in Thesen wichtige Reformanliegen aus der Analyse heraus zusammengefasst.¹

1. Handlungsorientierung als Konstruktion von internationalen Schulleistungsuntersuchungen

In John Deweys bahnbrechendem pädagogischen Ansatz findet sich ein pragmatisches Konzept des Lehrens und Lernens, das heute als stillschweigender Hintergrund der internationalen Schulleistungsstudien angesehen werden kann. Dieses Konzept geht davon aus, dass beim Lehren und Lernen folgende Handlungsstufen miteinander vermittelt werden müssen (vgl. dazu z.B. Hickman/Neubert/Reich: John Dewey – zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster u.a [Waxmann] 2004):

1. *Emotionale Antwort*: Ein Lerner erfährt in einer Situation etwas Unerwartetes, das ihm zum Antrieb für eine Lösungssuche wird. Lernen und Lehren benötigen immer diesen Antrieb, der nicht bloß kognitiv bleiben sollte, weil erst eine *emotionale Reaktion* dafür sorgen wird, sich auf den Sinn des Lernens einzulassen. Wird es ver-

¹ Viele der hier eher thesenartig angedeuteten Sachverhalte finden sich in Reich „Systemisch-konstruktivistische Pädagogik“, Weinheim u.a. (Beltz) 2010⁶ und „Konstruktivistische Didaktik“, Weinheim u.a. (Beltz) 2008⁴ ausführlich begründet. Vgl. auch Reich „Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten“, Weinheim u.a. (Beltz) 2009 umfassend zur Lehrerbildung. Teilweise entnehme ich für diesen Beitrag Textstellen aus diesen Büchern.

säumt, die Lerner emotional einzubinden, dann scheitern die instruktiven Versuche der Lehrenden meist.

2. *Definition des Problems*: Der Lerner versucht die Lernsituation zu stabilisieren, indem er bereits durch frühere Erfahrungen Erlerntes anwendet – die neue Situation kann dann, wie schon andere zuvor, erkundet werden. Oft setzt unmittelbar mit der emotionalen Reaktion dabei eine *intellektuelle* Reaktion ein.
3. *Hypothesenbildung*: Nachdem die Situation als etwas definiert worden ist, das erkundet werden muss, wendet der Lerner eine vertraute Methode bisheriger Untersuchungen an und probiert diese aus oder bildet Hypothesen darüber, was zu tun wäre.
4. *Testen und Experimentieren*: Lösungen werden im Lernen dann erfolgreich handlungsbezogen geleistet, wenn der Lerner seine Lösungen tatsächlich ausprobieren kann. Je weniger handlungsbezogene Möglichkeiten geboten werden, desto stärker sinkt nicht nur das Lerninteresse, sondern auch die Einsicht in den Sinn des Lerngegenstandes und die erbrachte Behaltensleistung („*learning by doing*“).
5. *Anwendung*: Das Wissen von Welt, das durch die Erfahrungen mit den Lerngegenständen erworben wurde, bedarf anschließend der (kontinuierlichen) Anwendung, um zeigen zu können, was mit dem Lernergebnis erreicht werden kann. Je öfter und je umfassender solche Anwendungen tatsächlich genutzt werden können, desto sicherer wird die Anwendung und das Behalten im Lernen realisiert werden.

Dewey hat mit diesem Lehr- und Lernmodell eine idealtypische Sicht auf das Lernen begründet, die mittlerweile zu einem didaktischen Verständnis geführt hat, das unter wechselnden Terminologien, aber stets in ähnlicher Ausrichtung, als eine viable Konstruktion für Beschreibungen von Anforderungsprofilen im (internationalen) Lernen gilt, ohne noch besonders zitiert werden zu müssen. Nach diesem Verständnis ist Lernen ein pragmatischer und konstruktiver Prozess, der keinesfalls auf Wissensaneignung oder ein Bildungsverständnis (für das es im Englischen ohnehin keinen Begriff gibt) begrenzt oder konzentriert werden kann, sondern immer im Vollzug von Handlungen in kulturellen Kontexten zu situieren ist. Entsprechend heißt es in den PISA-Zielen:

„Are students well prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? These are questions that parents, students, the public and those who run education systems continually ask.” (URL: <http://www.pisa.oecd.org/>)

Und bei den deutschen Zielformulierungen heißt es entsprechend:

„PISA zielt nicht darauf ab, zu erfassen, ob Schülerinnen und Schüler bestimmte Wissensbestände erworben haben. Mit der Erhebung soll vielmehr untersucht werden, inwieweit die Jugendlichen in der Lage sind, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in realistischen Situationen anzuwenden und zur Bewältigung von Alltagsproblemen zu nutzen. Es wird geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Verständnis für zentrale Konzepte entwickelt haben, ob sie Prozesse wie das Modellieren von Situationen, das Kommunizieren von Ergebnissen oder das kritische Beurteilen von Informationen ausführen können, und ob sie in der Lage sind, dieses Konzept- und Prozesswissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden.“
(URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/grundlagen.htm#Ziele>)

Auch wenn Dewey stärker die Bedeutung von Problemsituationen für die Aktivierung des Lernens betonte, dabei vor Augen hatte, dass die Lerner diese Probleme möglichst selbst

herausfinden und lösen sollten, so ist zumindest die gemäßigte Version dieser Lerntheorie, dass auch Lehrende solche Probleme einführen und gemeinsam mit den Lernern zur Lösung bringen, wesentlich für gegenwärtige Beschreibungen und Messungen des Lernens geworden.

Im Blick auf eine solche Handlungsorientierung entsteht die Frage, ob die deutsche Lehrerbildung hiermit in den letzten Jahrzehnten Schritt gehalten hat. Es ist für mich im Blick auf die Lehrerbildung kein Zufall, dass das deutsche Schulsystem bei den internationalen Leistungsmessungen schlechter als Länder abschneidet, die schon länger umfassend Theorien des Lehrens und Lernens in der Ausbildung an Schulen und Hochschulen bevorzugen, die der Ausrichtung Deweys oder vergleichbarer Theorien folgen. Die deutsche Tradition insbesondere im Westen war bis in die jüngere Vergangenheit und abgesehen von einigen Modellschulen, wie z.B. der Laborschule Bielefeld, oder einigen Ansätzen, die eher in der Grundschul- und Sonderpädagogik oder der Erwachsenenbildung entwickelt wurden, sehr stark von Lehr- und Lernkonzepten geprägt, die Bildung eher losgelöst von praktischen Situationen und Wissen zu isoliert von Handlungszusammenhängen vermitteln wollten. Hier macht sich ein strukturelles Defizit geltend, das im internationalen Vergleich auch unabhängig von materieller Ausstattung und organisatorischer Verfasstheit der Bildungschancen – wo Deutschland leider auch keinen Spitzenplatz belegen kann – zur Geltung kommt. Im Blick auf diesen Aspekt – ohne andere Einflussfaktoren damit leugnen oder herabsetzen zu wollen – scheint insbesondere ein Wandel in der Lehrerbildung erforderlich, um zu einer Reform im Blick auf eine größere Handlungsorientierung beim Wissenserwerb zu gelangen. Damit vollzieht sich ein notwendiges Umdenken, das in der Erwachsenenbildung oder der beruflichen Bildung schon länger unter dem Stichwort der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen als Kombination von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen bekannt geworden ist. Auch die Lehrerbildung lässt sich nicht länger einseitig oder überwiegend als Qualifikation in den Fachwissenschaften betreiben.

2. Lehren und Lernen in der Veränderung

In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen traditionellen Anforderungen und postmodernen Verunsicherungen.² Einerseits sollen insbesondere die öffentliche Schule oder andere Bildungseinrichtungen vorwiegend in einer vom übrigen Leben abgetrennten Form Schülerinnen und Schülern objektive Realitäten nach ausgewählten Texten, Sachverhalten oder gestellten Szenarien vermitteln. Die Auswahl ist Experten überlassen. Hierarchien und intransparente Verwaltungen stehen im Hintergrund einer ständigen Veränderung von Anforderungen, die Lehrende ohne hinreichende Beteiligung an den Konzepten im Vordergrund realisieren und vertreten sollen. Andererseits werden diese objektiven Realitäten in der Postmoderne ständig entwertet, über den

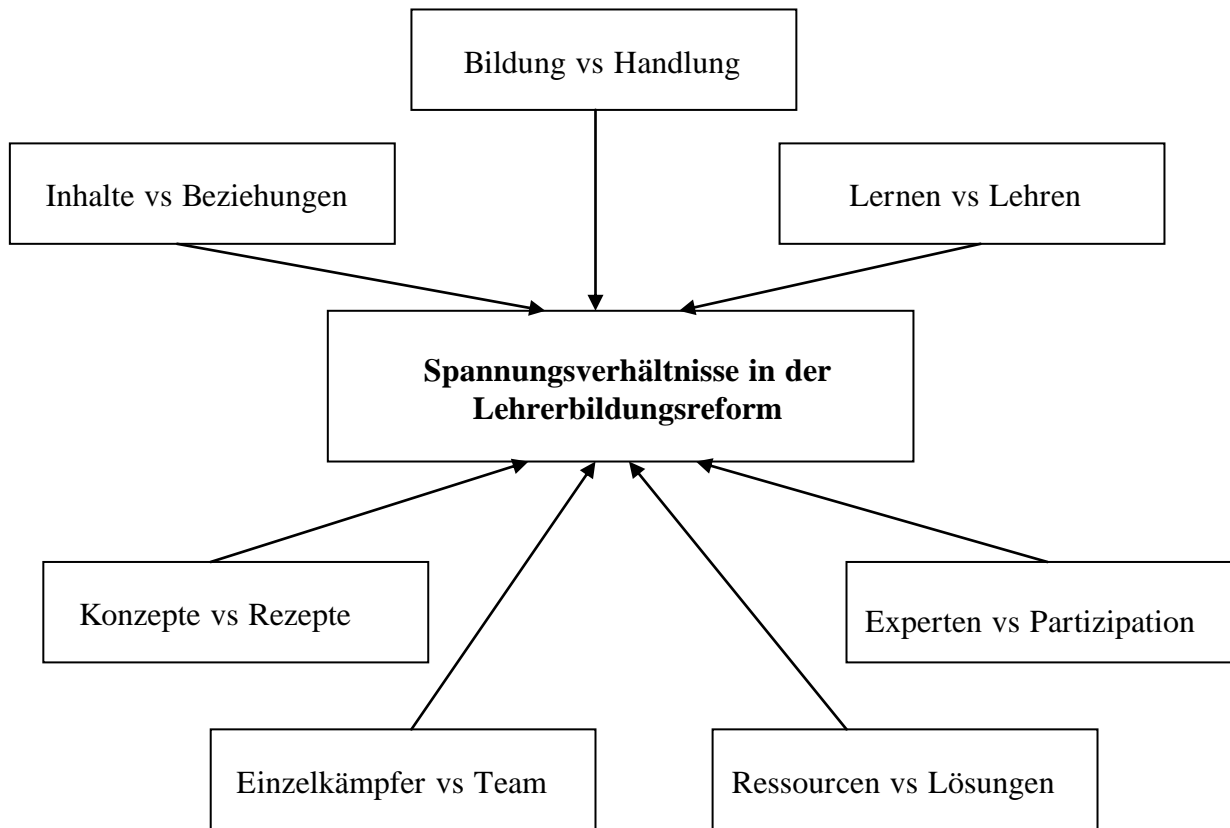
² Mit Postmoderne meine ich allerdings nicht das Zerrbild, was Kritiker an Diskursen über die Postmoderne gerne zeichnen: Ein Zeitalter des *anything goes* und der Beliebigkeit, das bloß reinen Skeptizismus auszudrücken scheint. Die Diskurse über Postmoderne lösen keineswegs alles in Beliebigkeit auf und sie sehen die Postmoderne auch nicht als die Nachfolgerin der Moderne, wie das irreführende Vorwort *Post-* zu signalisieren scheint. Vielmehr entwickeln sich in der Moderne Positionen des Übergangs, der Dekonstruktion ihrer eigenen Voraussetzungen, die heute von unterschiedlichen Theorien bearbeitet werden. Vgl. zur Einführung insbesondere Bauman, Z.: *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg (Hamburger Edition) 1999.

Haufen geworfen und in neue Bildungsansprüche oder Moden verwandelt. Daraus entspringt eine Verunsicherung nach beiden Seiten, die ich überspitzt darstellen will:

- ▶ Die an der Moderne, an der Aufklärung und traditionellen Bildungsidealen orientierten Pädagogen stehen in der Gefahr als Konservative bloß noch der Vergangenheit anzuhängen und die Veränderungen der Praxis, der Markt- und Konsumbedürfnisse einer sich stark wandelnden Gesellschaft schlichtweg zu verpassen. Ihr berechtigtes Unbehagen an der Postmoderne äußert sich in einer Kritik der neuen Unübersichtlichkeit, eines Verfalls alter Werte, einer Orientierungslosigkeit und scheinbaren Beliebtheit, einer Auflösung für objektiv gehaltener Realitäten. Waren sie vor zwanzig oder dreißig Jahren noch die fortschrittlichen Neu-Denker auch in der Pädagogik, so werden sie jetzt zu konservativen Sachwaltern einer vergangenen Zeit, die sie idealisierend den stattfindenden Veränderungen entgegenhalten, und in den Idealisierungen verlieren sie den hinreichenden Kontakt zur Lebenspraxis. In gewisser Weise ist dieser Kontaktverlust ohnehin typisch für dieses Denken, weil es auch früher schon gerne auf kontrafaktische und utopische Annahmen setzte.
- ▶ Die an der Postmoderne, der Dekonstruktion der großen Meta-Erzählungen, wozu die Aufklärung gehört, der Ethnozentriertheit unseres Denkens, der Relativität unserer Wahrheiten und der Veränderung dessen, was als Realitäten Geltung und Gültigkeit in der Verständigung hat, die am Pragmatismus, Relativismus, Dekonstruktivismus oder auch Konstruktivismus orientierten Pädagogen stehen ihrerseits in der Gefahr, als neue Progressive (die irgendwann wohl auch Konservative werden) bloß noch der Singularität von Ereignissen, der Dekonstruktion eines jeden Universalismus, Naturalismus oder Absolutismus nachzugehen, vorwiegend neue Visionen zu entwickeln und dabei die strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen der Moderne, in der sie fest verankert immer auch noch stehen, zu übersehen. Zwar ist ihr berechtigtes Unbehagen an der Moderne in einer Kritik der Unzulänglichkeit der vermeintlichen Übersichtlichkeit, des verfehlten Vollständigkeitsanspruches z.B. des Wissens, der veralteten Wertevorstellungen, der traditionellen und einseitig interessebezogenen Orientierung der Moderne, der Kritik der Objektivitätsvorstellungen begründet und nachvollziehbar, aber ihre Skepsis und Kritik allein hilft zu wenig, die stattfindenden Praktiken, Routinen und Institutionen zu verändern, wenn sie bloß theoretisch und in neuer Weise begrenzt akademisch bleibt. Dann wird auch diese Kritik bloß idealisierend betrieben und zu einem kontra-faktischen Raum gegenüber den post-modernen Praktiken selbst.

Nun haben etliche postmoderne Kritiker in letzter Zeit genau diesen Punkt thematisiert. Von einer Postmoderne zu sprechen heißt eben nicht, dass die Moderne schon abgeschlossen ist (die alten Objektivitätsbilder und Aufklärungsansprüche, so unmöglich sie auch realisiert werden können, existieren plural neben anderen Vorstellungen ja immer noch). Es heißt aber auch nicht, dass die Postmoderne als ein paradiesischer Zustand betrachtet wird, den wir nun alle als besten anerkennen sollten: Der gesellschaftliche Zustand, in dem wir in den westlichen Industrieländern leben, ist ein von den Ambivalenzen der Post-Moderne selbst geprägter. Ambivalenz erscheint ohnehin nicht nur als ein gesellschaftlicher Rahmen, sondern auch als ein Ausgangspunkt jeglicher Schul- und Lehrerbildungsreform. Ich sehe in Bezug auf die Lehrerbildungsreform Spannungen, die sich für mich besonders in den folgenden Gegensatzpaaren ausdrücken, von denen keine Seite einseitig zum Sieger oder Ver-

hier erklärt werden kann, die allerdings auch keine Vollständigkeit aller relevanten Aspekte darstellen können oder sollen:



2.1 Bildung versus Handlung

In postmoderner Reflexion erkennen wir, dass wir *Bildung* heute nicht mehr als selbstverständlichen Hintergrund von Didaktik benutzen können:

- ▶ Es gibt keine gesellschaftliche Einigung über einen Mindestbestand an Bildung mehr, selbst kaum noch dann, wenn wir eine bloß formale Bildung wie die Rechtschreibung und Grammatik (die mittlerweile auch zum Streitfall wurden!) und einfache Kulturtechniken zum Ausgangspunkt nehmen. Bildung ist zum Streitpunkt unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen ohne Aussicht auf einen übergreifenden Konsens geworden und spiegelt darin die Zerrissenheit, Unübersichtlichkeit und Ambivalenz der Postmoderne.
- ▶ Die Zunahme an Wissen subvertiert schon quantitativ jede Chance auf eine umfassende Bildung, da selbst die Gebildetsten kaum mehr einen Überblick über das bewahren können, was alte Bildungsideale der Moderne beschworen. Bildung ist schon Mitte des 20. Jahrhunderts von der Hoffnung auf Vollständigkeit zur Halbbildung geworden, eine

Bildungsform, die Adorno als notwendigen Mangel an Bildung, als Mangel einer Haltung, sich umfassend zu bilden, bezeichnete.

- ▶ Die Beschleunigung des Wissens und seine Zerfallszeiten entwerten vor allem die Bildungseinstellungen, da zunehmend weniger Menschen einen Sinn darin erkennen können, Bildung als ein Spiel der Tiefe von Wissen und Verstehen und nicht der kurzfristigen Nutzung und arbeitsteiligen Funktionalisierung zu akzeptieren. So bleibt die Bildung als stete Möglichkeit eines Nicht-Tuns, die schon wieder individuelle Freiheit verspricht (= man könnte sich bilden und tut dies nicht möglichst universell, sondern nur in einzelnen Segmenten, weil dies den kulturellen Anforderungen mit ihren kurzfristigen und beschleunigten Erwartungen am besten entspricht).
- ▶ Bildung als ästhetisches Reservoir trennt zwar noch den „gemeinen“ vom „besonderen“ Geschmack, ohne dass es jedoch ein vorherrschendes Geschmacksurteil auf Dauer geben könnte. Je gebildeter man wird, desto unsicherer werden die Urteile. Es ergibt sich eine „Ästhetik des Unwissens im Wissen“, die denen, die sich für gebildet halten können, einen subtileren Genuss verspricht als ein einfältiges Wissen, das der Gebildete verachten muss. In der Lebenskunst der Postmoderne kann es dabei ein Ziel sein, einen ästhetischen Stil zu entwickeln, der eine Haltung nach möglichst umfangreicher Bildung bewahrt und praktiziert, obwohl gerade dieser Gebildete aufgrund seiner Bildung weiß, dass jegliche Bildung nur begrenzt sein kann.
- ▶ Bildung wird daher immer mehr zu einer Imagination von Abgrenzungen, die für eine neue Sicherheit sorgen sollen, aber nur um den Preis neuer Geschlossenheiten erreicht werden können. Hier erweist sich die Sorge um Bildung als eine „Sorge um sich“: Um Status, Habitus, Anerkennung von Verzichtleistungen im Erwerb des Wissens. Da Bildung nicht schnell erworben werden kann, warnen mit einer anderen Abgrenzungsstrategie die gebildeten Mehrwiser ihre Lerner, dass sie später schon verstehen werden, wie Bildung nach Nutzen, Schönheit oder Genuss eigentlich „wirklich“ sei. Dabei werden diese Lerner allerdings postmodern in den Handlungswirklichkeiten erfahren, dass nichts mehr einfältig „wirklich“ ist.
- ▶ Wir können heute deshalb von negativer Bildung reden: In sie geht immer schon das ein, was ihr mangelt, denn wenn sie etwas als positives und nutzbares Wissen erwerben lässt, so zeigt sich in diesem Erwerb und Nutzen bereits der Mangel, da nichts vollkommen gewusst, verstanden und genutzt werden kann. Bildung ist heute mehr eine Prozedur, sich eigenständig und vertiefend mit Wissen, mit diskursiven Praktiken, aber auch mit einer Reflexion über den Mangel, zu beschäftigen, aber nicht mehr eine Ansammlung kultureller Güter, die die Persönlichkeit im Sinne *einer bestimmten* Vernunft oder Tugend, vor allem nicht in ausgewiesener Sittlichkeit für alle umfassend formen kann.
- ▶ Ein Mindestmaß an Bildung als negative Bildung ist jedoch noch ein Verständigungswissen und ein diskursiver, verständigender Umgang auf der Inhalts- und Beziehungsebene miteinander, den eine Verständigungsgesellschaft, die in unterschiedliche Verständigungsgemeinschaften mit unterschiedlichen Interessen und Erwartungen (mit unterschiedlicher Bildung) zerfällt, als Anspruch ihrer Offenheit benötigt, um sich zumindest darüber zu verständigen, worüber man sich nicht mehr inhaltlich vollständig verständigen kann und will, ohne dass dies sogleich in gewaltvollen Konflikten oder bloßem Unverständnis enden muss.

Diese Punkte zeigen an, dass sich die Bildung zunehmend hin auf Handlungen verschiebt und sich in Handlungskontexte eingebettet sehen muss. Bildung ist ambivalent, weil jeder Bildungsinhalt die Möglichkeit zu seiner Entwertung schon einschließt. Mit Richard Rorty können wir auch davon sprechen, dass die Gebildeten zugleich Ironiker des eigenen Bildungsprozesses sein müssen, um nicht den Täuschungen der modernistischen Versprechen aufzusitzen und unvorbereitet enttäuscht zu werden. Bildung ist hier ambivalent mit Wissen verbunden. Je mehr die gesellschaftliche Entwicklung eine Informationsgesellschaft produziert, in der das Wissen zu einer bloßen Information wird, von der man kaum noch Hintergründe weiß (siehe vor allem die Informationsflut im Internet), desto stärker sinkt die Hoffnung auf *eine* Bildung, die eine Rettung sein könnte. Aber diese Rettung ist unmöglich, weil und insofern die Informationen längst die Bildung und die Gebildeten überschwemmt haben. Jede Information scheint wichtig und könnte nur durch eine rigide Bildung abgewehrt oder kanalisiert werden. Zugleich aber weiß der Gebildete, dass solche Abwehr und eine zu enge Kanalisierung vor allem die Bildung als eigenständige Suche nach neuen Lösungen und erweiterten Sichtweisen verhindert. So führt die Ambivalenz, die wir in der heutigen Bildung spüren, zu einer Umstellung von Bildung auf Wissen. Der Begriff des Wissens erscheint als neutraler, um auch gegensätzliche Positionen und Aussagen nach- und nebeneinander stellen zu können, ohne zugleich als ungebildet im Sinne eines umfassenden Weltbildes erscheinen zu müssen. Diese veränderte Einbindung macht den Weg frei zu einem weiteren Wandel, wie er schon vor mehr als 100 Jahren im amerikanischen Pragmatismus vollzogen wurde: Wissen kann sich nur im und als Handlungsbezug bewähren. Ein Wissen, ohne zu handeln, aber ebenso eine Handlung ganz ohne Wissen, erweisen sich als unzureichend. Dies führt zu einer ganz neuen Dramatik im Verhältnis von Wissen und Handlungen: Ein Wissen kann erscheinen, das nur für bestimmte Subjekte und Gruppen passt. Ein Wissen kann erscheinen, das eng an praktische und alltägliche Handlungen der Menschen geknüpft wird. Ein Wissen kann gefördert werden, das vordergründig auf Marktbedürfnisse und Massenmedien bloß noch reagiert. Hier erscheinen negative Seiten eines möglichen Bildungsverlustes. Aber es gibt auch positive Seiten: Das Wissen verliert seine Abgehobenheit, Abstraktheit, es kann nicht mehr als toter Ballast, als toter Stoff, der für andere Zeiten und Personen Geltung hatte, dessen Begründung jedoch heute irrelevant oder nebensächlich geworden ist, einfach tradiert werden. Fachtraditionen und Generationenwidersprüche werden deshalb deutlicher erkennbar, wobei heute allerdings zugleich die Front der auf Bildung beharrenden Gebildeten immer mehr bröckelt. Bildung erzeugt aber auch noch als Verteilung von Wissen Unterschiede, denn sie ist unterschiedlich verteilt, gewertet, bedeutsam. Und auch Wissen ist hierbei ein Unterschied, der weitere Unterschiede macht. Mit Handlungswissen werde ich unterschiedlich gefördert, gefordert, aber vielleicht auch entwertet, isoliert oder geehrt. Je mehr ein Bewusstsein für ein erforderliches einheitliches Maß von Bildung, das auch schon in früheren Zeiten illusionäre Züge trug, verloren gegangen ist, desto stärker tritt die Ambivalenz hervor, die unser Zeitalter gegenüber Bildungs-, Wissens- oder Handlungsansprüchen bestimmt.

Bildung ist in ein Zeitalter eingetreten, in dem immer erst über die Ansprüche verhandelt werden muss, um ein Maß, um ein Wollen, um eine Geltung und eine Begründungsreichweite zu bestimmen. Dieses Verständnis von Bildung hat insbesondere auch John Dewey entwickelt. Da es im Englischen den Begriff Bildung nicht gibt, spricht Dewey von »*growth*«. Wachstum, Entwicklung, intentionale Erweiterung des eigenen Horizontes, insbesondere aber Erfahrungen zu machen (*experience*), um durch eigenes Erproben und Experimentieren nicht ein kognitives Schema von außen zu übernehmen, sondern eine eigene

Handlung und damit ein eigenes Interesse – und hierüber vermitteltes Wachstum – zu erreichen, dies macht für ihn das aus, was im Deutschen Bildung genannt wird. Vielleicht ist der Begriff des Wachstums günstiger, um die negativen Implikationen des Bildungsbegriffs zu vermeiden. Es ist in der Tat im englischen Sprachraum auffällig, dass die Diskurse über Bildung deutlich unverkrampfter und entideologisiert erfolgen als im deutschen Sprachraum, in dem mit Bildung immer noch illusionäre moderne Hoffnungen verbunden werden. Dewey zeigt, dass dies nicht zu einer Verflachung, sondern Vertiefung des Diskurses führen kann.

Eine Lehrerbildungsreform müsste die Veränderungen im Kontext von Bildung und Handlungen zu einer klar handlungstheoretischen Wende nutzen. Dies hat insbesondere Auswirkungen auf das handlungstheoretische Verständnis des Fachwissens, das in den Fachwissenschaften innerhalb der Lehrerbildung tradiert wird:

- ▶ ein Wissen, das zu sehr abgehoben vom Handlungskontext, in dem dieses Wissen genutzt wird oder werden soll, vermittelt wird, ist fragwürdig;
- ▶ Grundlagenwissen als ein Ausdruck grundsätzlicher Gebildetheit in Fachwissenschaften und Fächern bleibt zwar erhalten, aber es verliert seinen unbedingten Platz, weil an seine Seite ein Handlungswissen über die Verwendbarkeit dieses Wissens in Lehr- und Lernprozessen treten muss;
- ▶ ein Wissen, das über die späteren handlungsbezogenen Aufgaben hinaus und ohne erkennbare Relevanz für eine spätere berufliche Tätigkeit vermittelt wird, darf kein Übergewicht erhalten;
- ▶ ein Wissen über Forschungsprozeduren und eine forschende Einstellung gegenüber dem Fach sind gleichwohl notwendig, damit Lehrende an der weiteren Entwicklung des Faches im Sinne eines lebenslangen Lernens weiter partizipieren können; dabei wird in Zukunft verstärkt Weiterbildung zwischen Universitäten und Fachwissenschaften und allen Lehrenden eingesetzt werden müssen, da die Halbwertszeiten des Wissens eine einmalige Lehrerbildung zu einem einmaligen Zeitpunkt der Wissensentwicklung ad absurdum führen;
- ▶ Fachwissenschaften, die Lehrerbildung betreiben, müssen sich mit dem Handlungsraum, in dem dieses Wissen relevant ist, selbst handlungsbezogen auseinandersetzen; dies erfordert eine Zunahme des prozeduralen Handlungswissens, das Fachdidaktiken und Grundlagenwissenschaften interdisziplinär mit Fachwissenschaften entwickeln müssen;
- ▶ die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu verringern, dies wird zu einer zentralen Aufgabe in der nun notwendigen inter- und transdisziplinären Arbeit von Fachwissenschaften und handlungsbezogenen Wissenschaften (Grundlagenwissenschaften und Fachdidaktiken) in der Lehrerbildung³;
- ▶ alle an der Lehrerbildung beteiligten Fächer müssen der Vielfalt des Wissens und der Wissensvermittlung in Vermittlung mit Handlungen deshalb deutlich durch eine Vielfalt methodischer Zugänge und Handlungsalternativen entsprechen, die zumindest über die Breite der Studienangebote geregelt sein müssen.

³ Vgl. dazu einleitend z.B. auch Mandl, H./Gerstenmeier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Befunde. Göttingen (Hogrefe) 2000.

2.2 Inhalte versus Beziehungen

Eine an Bildungstheorien und Bildungsphilosophien orientierte Didaktik hat im deutschen Sprachraum sehr lange dazu beigetragen, dass die Inhalte vorrangig vor allen Beziehungen, vor allem vor einer intensiven Interpretation der kommunikativen, kooperativen, partizipativen Seite des Lehrprozesses analysiert wurden. Zwar konnte in der deutschen Didaktik mit dem lerntheoretischen Ansatz eine Alternative zur bildungstheoretischen Didaktik aufgezeigt werden, aber diese betonte eher eine Öffnung zum Lernen, aber weniger zur kommunikativen Aufgabe hin. So kam die kommunikationstheoretische Wende, die seit den 70er Jahren spürbar, aber in Deutschland vorrangig in der Weiterbildung entwickelt wurde, erst nach und nach in die Lehrerbildung, wo sie bis heute ein eher eingeschränktes Dasein fristet. Vor allem die zweite Phase der Lehrerbildung bemüht sich, da sie am Ort der Handlungen der Lehrenden stärker angebunden ist, die kommunikativen Möglichkeiten und Störungen zu thematisieren, die heutiges Lehrerhandeln auszeichnen.

Besonders hier hat sich ein kultureller Wandel vollzogen, der in dem schwerfälligen Wissenschaftssystem an deutschen Universitäten noch keine Entsprechung gefunden hat. Es ist in der Weiterbildung seit langem bekannt, dass in allen Berufen – eingeschlossen die Lehrberufe – kommunikative Kompetenzen ausschlaggebend neben inhaltliche – eher fachbezogene Kompetenzen – treten müssen, wobei neben selbstreflexiven Anteilen immer auch dialogische Fähigkeiten, Fähigkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der gegenseitigen Wertschätzung und sozialer Anerkennung, der Motivierung und Zielerreichung in kooperativen Handlungsprozessen mit situierter und kontextbezogener Übernahme von Einzel- und Teamverantwortung wichtig sind. Solche Fähigkeiten erlernt man nicht einfach nebenbei. In jeder Personal- und Organisationsentwicklung der Wirtschaft und auch des öffentlichen Dienstes haben bei Weiterbildungsmaßnahmen und in Managementtheorien diese Erkenntnisse einen breiten Raum, nur in der Lehrerbildung sind sie noch zufällig und scheinen eher belanglos. In diesem Umstand drückt sich die Dominanz der Inhaltsseite einer fachwissenschaftlichen Vermittlung von Lehrerwissen aus, das zunehmend problematischer wird, weil es sich von den praktischen Erfordernissen nicht nur des Lehrberufes, sondern auch von den Erfordernissen der beruflichen Anforderungen, der Wirtschaft und der Lebenswelt abkoppelt.

Obwohl vielen pädagogischen Praktikern schon lange klar ist, dass Lerner besonders aus Sympathie für ihre Lehrerinnen und Lehrer lernen, so werden doch meistens die systematische Entfaltung der Reflexion der Beziehungsseite und Versuche einer verbesserten Gestaltung dieser Seite unterschätzt. Zu einer solchen Entfaltung gehört mindestens, dass Lehrende z.B. ein auf reflektierter Selbsterfahrung basierendes Grundverständnis ihrer Beziehungsmuster, ihrer emotionalen Vorlieben in Beziehungen, unbewusster Motive im Umgang mit Menschen, ihrer Verhaltens- und Abwehrstrategien entwickeln, um sich selbst beobachten zu lernen und Selbstkritik als Möglichkeit zu Verhaltensänderungen zu erreichen. Eine beziehungsorientierte Didaktik macht es erforderlich, ständig über sich selbst in Beziehungen zu reflektieren. Dies aber kann nur erreicht werden, wenn man sich in Interaktion mit anderen erlebt, reflektiert, Feedback erhält. Eine erfolgreiche Lehrerbildung schließt auch ein, das Studierende kommunikative Trainings absolvieren, die ihnen Beobachtungsmöglichkeiten bei sich und anderen erschließen, wie auf unterschiedlichen Kanälen kommuniziert wird und wie solche Kommunikation verbessert werden kann (einschließlich der Analyse störender Aspekte). Sie sollten hierbei Möglichkeiten der Metakommunikation erproben, um in kommunikativen Konflikten zu Lösungen mittels einer

Kommunikation über die Kommunikation zu kommen. Erfolgreiche Länder in der Lehrerbildung zeigen, dass dabei insbesondere Supervisionsmöglichkeiten und Möglichkeiten zur ständigen Weiterbildung umfassend und kontinuierlich erforderlich sind (wie es für viele Unternehmen in der Wirtschaft mittlerweile selbstverständlich ist), um hinreichend auf eigene Verhaltensmuster und Gewohnheiten aufmerksam zu werden und diese reflektieren und korrigieren zu können. Alle diese Aspekte sind in der deutschen Lehrerbildung stark vernachlässigt.

Es ist in der Lehr- und Lernforschung bekannt, dass die in der eigenen Ausbildung erfahrenen Methoden und Urteile über Lehr- und Lernprozesse in der späteren beruflichen Praxis bevorzugt eingesetzt werden. Hierdurch wird in Deutschland ein System verstärkt, dessen Defizite immer deutlicher vor Augen treten. Die Ergebnisse der IGLU-Studie verdeutlichen gegenüber der PISA-Studie, dass dies in Deutschland im Grundschulbereich noch nicht so ausgeprägt ist. Hierin spiegelt sich für mich offensichtlich, dass die Primarstufenausbildung bei uns in der Tat noch am ehesten auf Aspekte eingeht, die das Beziehungslernen und auch eine Methodenvielfalt berücksichtigt, die ab dem Sekundarbereich vergessen wird. Da andere Länder, die bei PISA erfolgreicher abschneiden, diesen Unterschied in der kommunikativen Ausbildung – im Beziehungslernen – weniger kennen und zugleich eine so frühe Selektion, wie wir sie üben, ohnehin nur im deutschsprachigem Raum üblich ist, erklären sich Unterschiede in den Messergebnissen, wenn ich zwei sehr wichtige Bereiche hervorheben darf, für mich insbesondere sowohl aus der Sicht der Lehrerbildung als auch aus der Sicht der Selektion und mangelnder kompensatorischer Erziehung: Je stärker die Inhaltsseite ohne Handlungsbezug zum Lehrerhandeln und ohne effektive Ausbildung auf der Beziehungsseite ausgeübt wird, je früher dann auch noch eine Selektion ohne differenzierte Fördermaßnahmen und bei fehlenden diagnostischen Fähigkeiten der Lehrenden durchgeführt wird, desto schlechtere Ergebnisse der Lerner sind prognostizierbar. Dagegen hat sich die universitäre Lehrerbildung in anderen Ländern meist schon auf Konzepte geeinigt, die ein effektiveres Zusammenspiel von Inhalten und Beziehungen ermöglichen, und dabei zugleich erkannt, dass in der Lehrerbildung die Inhalte aufgrund der Anforderungen auf der Beziehungsseite in der Vermittlung beschränkt werden müssen:

- ▶ grundlegende Fähigkeiten im kommunikativen und kooperativen Bereich müssen fachübergreifend in der Lehrerbildung vermittelt und praxisbezogen geschult werden;
- ▶ in der Lehrerbildung muss es deshalb Ausbildungs-Module und ausgewiesene Stellen geben, die sich mit der Beziehungsseite, d.h. vor allem mit Fragen gelingender und gestörter Kommunikation, Gruppendynamik, Entwicklungstheorien, Zeit- und Stressmanagement beim Lehren usw. beschäftigen; diese Ausbildungs-Module müssen sinnvoll mit Fachdidaktiken, Grundlagen- und Fachwissenschaften verknüpft werden;
- ▶ eine Verbindung von Universitäten mit eigenen Versuchsschulen erscheint als zwingend geboten, um ein verantwortliches praktisches Handlungsfeld aufzuweisen, das regelmäßiger Untersuchung unterliegt;
- ▶ eine Evaluation und Supervision aller Seiten der Lehrerbildung ist nicht nur notwendig, sondern besonders wirkungsvoll (z.B. wenn die Hochschuldidaktik in ihrer Wirksamkeit handlungsbezogen evaluiert wird, dann ist dies ein Modell für die spätere Evaluation der Schuldidaktik);
- ▶ eine frühe Praxisorientierung hilft, die Fähigkeiten auf der Beziehungsseite auszubilden und die Entscheidung für den Lehrberuf kritisch zu kontrollieren;

- ▶ eine Trennung in eine erste und zweite Phase der Lehrerbildung im Sinne einer Trennung von Theorie und Praxis erscheint genau als der falsche Weg, weil wissenschaftliche Fortschritte in der Didaktik nur dadurch erzielt werden können, dass erfolgreiche Praktiker sich als forschende Theoretiker in der Universität bewähren, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis nicht noch weiter zu verstärken.

2.3 Lernen versus Lehren

Früher ging man davon aus, dass eine gute Lehrkraft durch geschickte Instruktionen allen Lernern je nach Fähigkeiten alles vermitteln könne. Die Entwicklung der Lehr- und Lernforschungen zeigte hingegen in den letzten Jahrzehnten auf, dass abbildende Instruktionen selbst bei sogenannten begabten Lernern nicht hinreichend funktionieren. Das Lernen ist ein komplexer Vorgang, der keinesfalls überwiegend aus der Perspektive des Lehrens gesehen oder funktionieren kann, sondern eigenen Gesetzmäßigkeiten gehorcht. Die kulturelle Entwicklung hat zudem die Einstellung zum Lernen fundamental verändert: Heute kommt es nicht mehr darauf an, zu einem bestimmten Zeitpunkt etwas zu lernen und damit sein Lernen abzuschließen, sondern Lernen selbst wird als ein offener Vorgang betrachtet. Die Fähigkeit zu lernen ist nicht begrenzt oder vorwiegend angeboren. Lernvorgänge sind immer offen für Veränderungen, Neuanpassungen, Brüche. Insgesamt steht das Lernen im Blick auf das Lehren in komplexen Spannungsverhältnissen. Es zeigt sich z.B.,

- ▶ dass die soziale Konstruktion des Wissens das verändert, was wir als Intelligenz und Wissen verstehen. Dies bedeutet, dass Lernen nie ohne Kontext geschieht und Konstruktionen über Lernen immer schon in soziale Verhältnisse eingebettet sind. Lernen kann dabei nur aus vernetzten, interdisziplinären Perspektiven hinreichend aufgefasst werden. Es gibt kein universitäres Fach mehr, das allein für das Lernen verantwortlich wäre. Lernen wird zu einem Grundlagenthema verschiedener Fächer (insbesondere aus den Grundwissenschaften und Fachdidaktiken);
- ▶ dass nur interdisziplinäre Ansätze helfen, Lernen als komplexen Vorgang zu begreifen und Lernvorgänge für möglichst viele Lerner zu erleichtern; alle Fachwissenschaften und ihre Fachdidaktiker weisen immer auch implizite Lerntheorien auf, aber meist fehlen noch die interdisziplinären Vernetzungen gemeinsamer Forschungen;
- ▶ dass Lernen ein aktiver und interaktiver, emotionaler und situierter Prozess ist, der das beeinflusst, was wir als Wissen festhalten; dabei geht es aber nicht nur darum, dies für die rationalen Seiten des kognitiven Wissenserwerbs zu beschreiben, sondern auch darum, die inneren, begehrenden Kräfte und Visionen, die das Lernen in Gang setzen und antreiben, in den Blick zu bekommen;
- ▶ dass Lernen immer die Anerkennung, den Dialog, die Auseinandersetzung mit anderen erforderlich macht; es müssen deshalb auch in der Lehrerbildung nicht nur vorwiegend individuelle Lernerfahrungen, sondern vorrangig auch Erfahrungen in Teamarbeit gemacht und reflektiert sowie evaluiert werden;
- ▶ dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, der für alle Altersgruppen Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweist; die Gemeinsamkeiten wurzeln in der Beobachtung, dass Lernen dann besonders effektiv (im Sinne des Erinnerns, Behaltens, der Verhaltensänderung, der Erfindung) geschieht, wenn inneres Begehren, Spiegelung in anderen (Anerkennung), hohe Selbsttätigkeit (*learning by doing*) und Selbstbestimmung (Rea-

lisierung eigener Bedürfnisse) ineinander greifen; die Unterschiede liegen in den Fähigkeiten, die je nach Alter als bereits erlernte Fähigkeiten und je nach Fähigkeiten als Unterschiede der Lerner für die Bewältigung des Lernens bereitstehen und realisiert werden können; hier geht die Tendenz in der Lehr- und Lernforschung international dahin, sehr viel stärker als in Deutschland die individuellen Fähigkeiten aller Lerner durch Zielvereinbarungen und differenzierende Förderung zu entwickeln, statt sie überwiegend durch selektive Maßnahmen und Sitzenbleiben zu regulieren;

- ▶ dass unterschiedliche Lerner-Altersgruppen ihre Lernprozesse stets gegenseitig beeinflussen; zu einer Verbesserung der Lernvorgänge führt dies insbesondere dann, wenn Lernen nicht linear oder hierarchisch oder einseitig aufgefasst wird; Lerner werden sich ihres Lernens und einer Verbesserung ihrer Lernmöglichkeiten immer dann bewusster, wenn sie Perspektivwechsel einnehmen können: hier Lerner, dort Lehrer, hier Zuhörer, dort Redner, hier Beobachteter, dort Beobachtender usw.; zirkuläres, gleichberechtigtes und wechselseitiges Lernen ermöglicht Rückkopplungen, Feedback und Selbst- als auch Fremdrelexionen über Lernvorgänge, was Voraussetzungen einer effektiven Lernkultur sind;
- ▶ dass Lernen auch als Rekonstruktion bereits bekannten Wissens kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe ist, sondern ein aktiver Aneignungsvorgang sein muss, der das Angeeignete immer aus der Sicht des Lerners modifiziert, bricht, verändert – insgesamt re-konstruiert, d.h. notwendig neu konstruiert; hierzu müssen auch in der universitären Ausbildung hinreichend Handlungsmöglichkeiten bestehen;
- ▶ dass Lernen auf allen Lernstufen, damit auch auf universitärer Ebene, methodisch vielfältig zu praktizieren ist, d.h. dass man unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden einsetzen muss, um den heutigen Lernerfordernissen zu entsprechen; die Dominanz insbesondere des Vortrages oder fragend-entwickelnder Lehrverfahren im deutschen Sprachraum ist besonders kritisch zu sehen, da die Lehr- und Lernforschung die Ineffektivität dieser Verfahren für die meisten Lerner im Blick auf problemlösendes und kreatives Lernen, wie es in den Zielen auch der Lehrerbildung erwartet wird, nachgewiesen hat.

2.4 Einzelkämpfer versus Team

Im Nachkriegsdeutschland gab es eine Reaktion auf Vereinnahmungen durch Gruppenzwänge und gegenüber universalisierten Gruppennormen. Dies führte dazu, dass man stärker als in anderen Ländern auch die Idee einer „community“ in pädagogischen Prozessen verwarf. Daraus ist bis heute das typische Bild eines Einzelkämpfers entstanden, das im Streber seine sowohl erfolgreiche als auch von den Lernern missachtete Form offenbart. Da das Benotungssystem zugleich auf individualisierte Benotung und Sitzenbleiben abhebt, wird ein Einzelkämpfer produziert, der sich zunehmend widersprüchlich zur gesamten Lebenshaltung in Beruf und Freizeit verhält. Wo in anderen Ländern der Streber etwa als ein bevorrechtigtes Mitglied der Gruppe erscheinen kann, der anderen hilft und dem besondere Achtung und Anerkennung zukommt, da wird in gruppendynamischen Systemen, die eher auf Hierarchisierung ausgelegt sind, wie man aus sozialpsychologischen Studien weiß, eine Hackordnung erzeugt und weitergegeben. Im Zusammenhang mit dem bei uns üblichen Benotungssystem, das einseitig von den Lehrenden auf die Lernenden angewandt wird und nicht hinreichend eine Evaluation des Lehrerfolgs auf der anderen Seite einschließt, ist es schwer, in anderen Ländern erfolgreiche Lehrmethoden nach Deutschland zu importieren.

So ist etwa die Jigsaw-Methode⁴, die als Gruppenpuzzle bei uns bekannt wurde und die ich als Gruppen-Experten-Rallye bezeichnen möchte, eine solche Methode. In ihr werden individuelle und Gruppenleistungen sinnvoll miteinander gekoppelt, was aber deutsche Lehrer vor Schwierigkeiten stellt. Die Methode, die im englischen Sprachraum schon seit den 70er Jahren weite Verbreitung hat, besteht darin, aus Stammgruppen heraus jeden Lerner zu einem Experten in einem Stoffgebiet zu machen, das er in Expertengruppen im Team erarbeitet. Dieses Team verwandelt die Lerner zu Lehrern, die dann in die Stammgruppe zurückkehren. Sie unterrichten die anderen. Dann wird getestet, welche Ergebnisse alle Lernenden erzielen. Es gibt ein Feedback für die individuelle, aber auch für die Gruppenleistung. Der Einzelkämpfer ist in diesem System aber weniger gefragt, denn im Wettkampf untereinander zählt das Gruppenergebnis. Jede Gruppe ist so gut wie der Durchschnitt ihrer Leistungen. Der Leistungsstarke soll sich anstrengen, Schwächeren zu helfen, Schwächere strengen sich an, um das Gruppenergebnis nicht zu verderben. Wenn man diese Methode, zu der es viele positive Wirksamkeitsstudien in der Verbesserung des Lernerfolges gibt, deutschen Lehrern bei Weiterbildungen erläutert, dann stößt man schnell auf Widerspruch. Es erscheint gar nicht oder kaum als möglich, eine Gruppennote zu vergeben, weil dies dem gängigen Selektionsprinzip widerspricht. Damit könnte ein leistungsstarker Schüler schwächer und ein leistungsschwacher stärker gemacht werden, als er eigentlich ist, so wird treffend argumentiert. Es ist nicht so, dass man im Ausland diese Einwände nicht kennen würde. Aber dort lautet die Konvention eben anders: Es ist weder im Beruf noch im Alltag sinnvoll, Leistungen ausschließlich oder überwiegend an individuellen Leistungen zu messen, weil Teamarbeit überall die Regel ist. Die Schule und ihre Didaktik geraten in einen Widerspruch zur Lebenswelt, wenn sie dies nicht in ihrem Vorgehen berücksichtigt. Dieser Aspekt hängt eng mit der Frage sozialer Ausgrenzungen zusammen, einem Bereich, in dem Deutschland in der PISA-Studie am schlechtesten abgeschnitten hat. Gerade in diesem Bereich sollte es zu einem Umdenken kommen:

- ▶ individuelles Arbeiten muss noch sehr viel stärker als bisher mit gruppenbezogenen Anteilen vernetzt werden;
- ▶ bereits im Studium müssen zukünftige Lehrende mit den vielfältigen Möglichkeiten kooperativer Erstellungen von Zielen, Mitteln und Materialien des Unterrichts umfassend vertraut gemacht werden;
- ▶ Leistungsmessungen sollten nicht länger gruppenbezogene Normen ausschließen und den Wettkampf unter Gruppen deutlicher zur Motivierung nutzen;
- ▶ gerade in der Hochschuldidaktik können solche Verfahren leichter (wegen größerer Freiheiten im Notenbereich) eingesetzt werden, um einen Vorbildcharakter auch für die Schulen einzunehmen;
- ▶ Teamteaching ist eine Voraussetzung für eine verbesserte und interessantere Lehre; es sollte erleichtert und nicht durch Anrechnungsvorschriften verhindert werden (Teamteaching ist nicht der halbe Aufwand im Lehren, wie es die universitäre Anrechnungsvorschrift unterstellt, indem sie alle mit zwei Dozenten gehaltenen Stunden nur halb wertet).

⁴ Vgl. dazu z.B. URL: <http://www.jigsaw.org/>

2.5 Experten versus Partizipation

In der Lehrplanforschung ist Deutschland ein extremes Beispiel für die Schwerfälligkeit der Erneuerung der Lehrpläne, die in langen Abstimmungsprozeduren unter Rücksichtnahme vieler Interessen gebildet werden.⁵ Wenn solche über mehr als ein Jahrzehnt gestalteten und in Expertenteams ausgeklügelten Pläne den Lehrenden mitgeteilt werden, dann sind sie meist nicht nur schon veraltet, sondern auch noch wenig überzeugend, insbesondere weil die Lehrenden nicht hinreichend an der Lehrplanung beteiligt wurden. Ganz anders sieht es aus, wenn die Lehrenden ständig an der Erstellung eigener Lehrpläne, eigener Schulprofile beteiligt werden und hierbei einem Evaluationsdruck etwa durch nationale Testerhebungen unterliegen, wobei die Eckwerte erreichter oder erreichbarer Leistungen erhoben werden. Nach vorliegenden Erfahrungen qualitativer Schulforschungen ist die Beteiligung aller Lehrenden an der direkten Lehrplanung eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der Lehr- und Lernprozesse. Dies gilt aber offensichtlich für die Didaktik allgemein. Je mehr bereits Studierende an der Entwicklung einer Lehr- und Lerntheorie partizipieren, die sie in ihrer beruflichen Praxis kontinuierlich einsetzen und modifizieren, desto größeren Erfolg werden die Bemühungen tragen können. Erst aus der Sicht einer umfassenden Partizipation wird es ein evaluatives Bewusstsein geben können, das nicht erst von außen kommen muss, sondern aus dem Handeln selbst heraus kontinuierlich wirken kann. Solche Lehrkräfte fragen immer schon nach der möglichen Überprüfung ihres Handelns und überwiesen diesen Kontext nicht an überwiegend äußere Faktoren, die alles negativ verursachen.

Evaluationen im Lehren und Lernen sind allerdings immer schwierig, wenn sie unter finanziellem Druck und dem Anspruch von Einsparungen stehen. Dies ist gegenwärtig besonders spürbar, wobei derzeit die Bürokratie und Bildungspolitik in der Regel neue Methoden verhindert, indem sie Gelder nur nach dem Muster der Bewährung vergibt. Wie aber soll man etwas Neues schaffen, wenn es sich schon bewährt haben soll? Angesichts der ständigen Finanzkrise in der Bildung gibt es auch in Deutschland Versuche, den Schulen und Universitäten mehr Selbstverwaltung zukommen zu lassen, um die Einsparungen und Defizite auf die Lehrenden zu verteilen, die das, was ihnen geblieben ist, dann effektiv einsetzen sollen. Wenn wir Verbesserungen wollen, dann sind selbst bescheidene Mittel ein erster Ausgangspunkt von Selbstverwaltung, die nur über politischen Kampf mit langem Atem auch zu mehr Mitteln führen wird, die es in der Didaktik anderer Bereiche – insbesondere in der Weiterbildung in Betrieben – längst gibt. In der Partizipation wären dann allerdings auch sämtliche Teilnehmer (Lernende, Lehrende, Eltern) umfassend einzubeziehen, wenn demokratische Prozesse einschließlich der verknüpften Mittel ihnen transparent werden sollen. Heute kommt es vorrangig darauf an, eine „lernende Schule“ zu entwickeln⁶, um so Voraussetzungen für die Möglichkeit einer lernerwirksamen Didaktik in einem angemessenen Schulklima zu schaffen. Dann lässt sich auch erfolgreich die Schule und das Lernen evaluieren. Was aber steht wesentlich dagegen?

Einer der hemmenden Punkte ist für mich der Einzelkämpfer. Der isolierte Lehrer kann leicht manipuliert und stillgestellt werden, er wird schnell überfordert, und sein Ideenreichtum ist beschränkt. Deshalb ist der Einzelkämpfer der Idealtyp der traditionellen Schule, denn er wird das eingefahrene System nie stören – bis man allenfalls im internationalen Vergleich seine verheerenden Schwächen erkennt (und sie gegenwärtig mit alten Rezepten

⁵ Vgl. dazu z.B. Dalin, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1999.

⁶ Vgl. dazu z.B. Schratz, M./Steiner-Löffler, U.: Die lernende Schule. Weinheim und Basel (Beltz) 1998.

wieder zu verdecken versucht). Eine Reform der Lehrerbildung müsste auch hier ansetzen und Lehrende und Lernende auffordern, kooperativ zu werden, sich zusammenschließen zu Teams, auch in der Freizeit Aktivitäten im Sinne ständiger Weiterbildung für sich zu organisieren. Bei schlechten Ressourcen kann man aufgeben oder die Ansprüche an das eigene Handeln und Engagement verstärken⁷: Alle jene Aktivitäten selbst zu organisieren, die ihnen das traditionelle System für eine notwendige Tätigkeit als professionell Lehrende und Lernende verwehrt: Weiterbildung, Supervision, Ideenwerkstätten, mehr eigenes Engagement und Solidarität untereinander zu zeigen und zu erleben. Hierzu gehört in der Lehrerbildung insbesondere, dass

- ▶ schon im Studium Studierende in die Erstellung von Zielfindungen, Lernmaterialien und Lehrmitteln konkret eingebunden werden;
- ▶ dass die Universitäten sich in diesen Bereichen handlungsbezogen und forschend auf die Lehr- und Lernpraxis beziehen;
- ▶ Schulen (ähnlich wie Hochschulen) eine viel größere Eigenverantwortung in der Lehrplanung und sachlichen wie zeitlichen Gliederung der Fächer und Inhalte erhalten, um eigene Profile auszubilden, die in internationalen und nationalen Vergleichsstudien auf den Prüfstand gestellt werden können.

2.6 Konzepte versus Rezepte

Es gibt für die Lehrerbildung in Deutschland gegenwärtig sehr viele Rezepte, aber wenig überzeugende Konzepte. Dies gilt gleichermaßen für die Didaktik. Bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts wurden didaktische Ansätze aus wissenschaftlicher Perspektive begründet, daran anschließend begann sich seit den 80er-Jahren eine gewisse Stagnation der wissenschaftlichen Modelle abzuzeichnen. Seit dieser Zeit gibt es zunehmend eine didaktische Ratgeberliteratur, die sich überwiegend auf praktische Handreichungen und Rezepte beschränkt. Am deutlichsten ist dies am Erfolg von Klippert zu sehen, der ohne eine systematische didaktische Theorie methodische Möglichkeiten des Unterrichts sammelt und darstellt. Didaktische Modelle scheinen abgeschlossen, eine Weiterentwicklung erfolgt eher rudimentär, und die Didaktik benötigt immer mehr Anregungen von außen: So sehr erfolgreich aus der Weiterbildung, in der neue handlungsorientierte Methoden stärker als in der Schule entwickelt werden, besonders aber aus der Sicht von Kommunikationstheorien für die Beziehungsseite, die nun neben der Inhaltsseite als wesentlich auch für das didaktische Handeln angesehen wird. In dieser handlungsorientierten und kommunikativen Wende werden heute, wenn didaktische Begründungen nicht bloß rezepthaft bleiben sollen, als theoretische Bezugstheorien verstärkt der Pragmatismus (Neuentdeckung Deweys) oder der Konstruktivismus zur Begründung eines nicht nur methodisch differenzierten praktischen Handelns genutzt. Diese Ansätze stehen im Bemühen, eine umfassende Reflexion auf die Bedingungen und Möglichkeiten eines solchen Handelns in der Vermittlung von Inhalten und Beziehungen leisten zu wollen. Warum reichen Rezepte nicht aus?

⁷ Eine Zufriedenheit im Lehrberuf wird sich nicht dadurch ergeben, dass man ständig jammert. Dies bedeutet andererseits nicht, dass alle Kürzungen und Mangelzustände bloß hingenommen werden sollten. Aber der „Kampf“ wird stets nach zwei Seiten geführt: Gegen den Mangel von außen und die innere Resignation.

Rezepte sind eher technische Ratschläge, die auf kurzfristigen Einsatz und schnellen Erfolg zielen. In diesem Ziel liegt auch ihre Stärke: Sie werden gerne genommen, weil Lehrende bei den vielfältigen Problemen des Unterrichtsalltags eine schnelle Lösung von Ratgebern erwarten. Gleichwohl handelt man sich mit dem Rat immer auch einen Bedeutungshof ein, den man nicht immer gleich durchschaut. So kann ein rezepthafter Gebrauch von Unterrichtstechniken dazu führen, dass die Lerner keinen systematischen Sinn mehr in der Lehre erblicken, weil ihnen die Zusammenhänge und die eingesetzten Techniken beliebig erscheinen, weil Auswahlkriterien nicht besprochen sind, die gesamte Lehr- und Lernplanung eher willkürlich erscheint, kein Gesamtkonzept erkennbar ist usw. Andererseits kosten Konzepte Zeit, sie machen es erforderlich, sich auf eine Sicht vertiefend einzulassen, bevor ich daraus praktischen Nutzen ziehen kann, dann aber auch zu einer höheren Begründung des Handelns führen können.

Nimmt man die Zunahme des rezepthaften Wissens in der heutigen Lehrergeneration, dann lassen sich folgende Schlussfolgerungen wohl nicht von der Hand weisen:

- ▶ der gegenwärtigen universitären Lehrerbildung gelingt es bei der Vermittlung kohärenter und auf die Praxis anwendbarer Konzepte nicht hinreichend, Wissen und Handlungen miteinander in Einklang zu bringen; so bleiben die in der Universität vermittelten Konzepte zu punktuell und decken nicht hinreichend das praktische Spektrum des Lehrerhandelns ab;
- ▶ es gibt offensichtlich nach wie vor eine zu starre Trennung von Didaktik und Methodik, wobei die Didaktik zu sehr inhaltsorientiert ausgerichtet wird; die Methoden bleiben dann einer bloß additiv vorgehenden Ratgeberliteratur überlassen;
- ▶ es wird in der Lehrerbildung zu wenig Methodenkompetenz über die eingesetzten und einsetzbaren Lehr- und Lernmethoden vermittelt; zwar wird in der Lehrerbildung z.B. beklagt, dass an deutschen Schulen eine zu große Methodenarmut herrsche, aber diese wird hochschuldidaktisch genauso vorgelebt;
- ▶ in der Lehrerausbildung wird zu wenig vermittelt, wie Lehren und Lernen aus interdisziplinärer Sicht vertiefend gesehen werden können; es fehlen insbesondere fallbezogene Analysen, die an praktischen Beispielen orientiert, Konzepte praktisch und theoretisch erarbeiten und zugleich einen Transfer auf Praxisfelder sichern, dagegen dominiert eher eine abstrakte Literaturanalyse;
- ▶ es fehlt eine kontinuierliche Verbindung zwischen Universität und Schulen, in der ein gemeinsames Forschungs- und Untersuchungsfeld verhandelt werden könnte und müsste.

2.7 Ressourcen versus Lösungen

Viele der von mir genannten Punkte sind bekannt. Einige erscheinen angesichts der internationalen Schulleistungsuntersuchungen auch wiederkehrend in der Öffentlichkeit, wobei zugleich oft artikuliert wird, dass sich die Verhältnisse anderer Länder nicht auf Deutschland übertragen lassen. Dabei könnten gleichwohl einige Tendenzen der im PISA-Test am besten platzierten Länder uns durchaus nachdenklich für Reformen stimmen. Ich will hierzu in Kurzform zusammenfassen, was für mich den Erfolg des finnischen oder schwedischen Schulmodells (wie es durch die Pisa-Studie angezeigt wurde) gegenüber dem deutschen auszumachen scheint:

- ▶ Es gibt eine Einheitsschule im Sinne einer ganztägigen Gesamtschule bis zur 9-ten Klasse. Die Ganztagschule sichert Möglichkeiten von Arbeitsgruppen, Differenzierungen, kompensatorischer Erziehung, sozialem Schulleben. Es gibt innerhalb des einheitlichen Schulsystems zugleich hinreichende Differenzierungs- und Förderangebote. Dies verhindert die Ausgliederung schwacher Schüler zu größeren Teilen als bei uns. Dies allerdings funktioniert effektiv offenbar eher bei kleinen Klassengrößen in den unteren Klassen und bei gezielter Förderung. Auch die Lehrerbildung muss im Sinne der bisher angemerkten Punkte reformiert werden. Wer behauptet, dass eine solche Gesamtschule bei uns keinen Erfolg bringen kann, der muss zur Kenntnis nehmen, dass bis auf den deutschsprachigen Raum weltweit alle Länder, insbesondere aber die „Sieger“ in internationalen Schulleistungsvergleichen, ein solches Gesamtschul-Konzept realisieren. Innerhalb eines solchen Konzeptes sind die folgenden Merkmale dann noch besonders erfolgversprechend:
- ▶ Jedem Schüler wird eine bestimmte Geldsumme zugeteilt, die von den Schulen selbst verwaltet wird. Behinderte Schüler erhalten eine größere Summe. Die Schulen sind eigenverantwortliche Unternehmen, die sich von außen evaluieren lassen und der Kommune darüber Rechenschaft ablegen. Sie entwickeln in Zusammenarbeit von Schülern, Lehrern und Eltern ein Leitbild, das ihren Umgang miteinander regelt. Dies schließt Schwerpunktsetzungen, lokale Besonderheiten, Lehrplanumsetzungen, den Einbezug von Hilfen ins Schulprogramm (Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Ärzten) mit ein.
- ▶ Die Lehrpläne werden radikal gekürzt und in die lokale Verantwortlichkeit gestellt. Landesweite und vergleichbare Testverfahren zeigen den Schulen, welches Niveau sie erreicht haben. Die Viabilität der Lehrpläne steht ständig auf dem Prüfstand. Es soll verhindert werden, dass Lehrpläne allein von Experten erstellt werden und durch lange Bürokratie schon in der Erstellungsphase veralten. Kürzung der Pläne bedeutet keine Qualitätsminderung, sondern lässt den Planern vor Ort die Freiheit eigener Vertiefungen, Aktualisierungen, Abstimmungen auf die Lerngruppe. Die Tests helfen, ein entsprechendes Qualitätsniveau durch Vergleich zu erzeugen.
- ▶ Die Lehrer haben (wie die Schüler) eine Anwesenheitspflicht in den Schulen auch neben ihren Unterrichtsstunden, um Teamarbeit, kollegiale und Betreuungsaufgaben zu bewältigen (eine Kernarbeitszeit etwa von 8 bis 16.30, wobei die höheren Urlaubszeiten auf die Arbeitszeiten angerechnet sind). Gehälter und Leistungszulagen werden innerhalb der Schule (im Rahmen bestimmter Tarifvorgaben) geregelt. Die Personalkosten sind im Einzeleinkommen teilweise gegenüber deutschen Lehrern sogar geringer, im Gesamtaufkommen der Volkswirtschaft für das Schulsystem aber deutlich höher als in Deutschland. Das Ansehen der Lehrer ist sehr viel höher.
- ▶ Das Benotungssystem zielt nicht auf Notenvergabe, sondern eine intensive Beschreibung der Zielvereinbarungen und Förderungen jedes Lernalters. Der Lerner wird als jemand gesehen, der zu fördern ist, und die Schule als eine Institution, die diese Leistung nachweislich zu erbringen hat. Sitzenbleiben ist nicht vorgesehen, da dies nicht förderlich für das Lernen ist. Durch eine konsequente Förderung und Differenzierung kann unterrichtsmethodisch nachweislich verhindert werden, dass leistungsschwächere Lerner immer schwächer und leistungsstärkere behindert werden.⁸

⁸ In Schweden z.B. besuchen alle Schüler bis zur neunten Klasse gemeinsam die Schule, dann gehen derzeit 90 % auf die Oberstufe über, von diesen erreichen 70 % die Hochschulreife. Dagegen sank in Deutschland seit

- ▶ Die Lehrerausbildung wird praxisgerecht gestaltet und evaluiert. Erste und zweite Phase werden integriert. Es gibt nicht so große Lerngruppen wie in Deutschland und kommunikative Kompetenzen erhalten einen bedeutenden Stellenwert. Der Fachidiot hat ausgedient. Eine kontinuierliche fachliche Weiterbildung, die alle Aspekte des Lehrerberufs umfasst, wird kontinuierlich gefördert und gewährt.
- ▶ Der situative Rahmen wird verändert. Das Zeitkorsett der 45-minütigen Zerstückelung des Unterrichts kann abgeschafft werden, individuelle und lokale Lösungen werden möglich. Die Bürokratie wird radikal abgebaut, die Schule verwaltet sich in einem Rahmen von zu leistenden Stunden selbst. Den Schülern muss dabei ein vorgegebenes Stundenbudget garantiert werden. Die Schule kann durch die Selbstverwaltung des Geldes flexibel auf mögliche Lehrerausfälle reagieren. Die Raumplanung wird in die Hände der Schule gelegt. Veränderungen der Architektur, Ausstattung mit Medien, Setzung von Schwerpunkten können nach Maßgabe der Mittel langfristig vor Ort geplant werden und unterliegen weniger bürokratischen Zwängen. Frei werdende Stellen in der Schulbürokratie kommen den Schulen zu Gute.
- ▶ Die Schulen wählen ihre Führung eigenständig aus. Sie sind für Lehrereinstellungen selbst verantwortlich. Jede Schule entwickelt mit den Lernern und Eltern ein eigenes Leitbild. So wird Demokratie gelebt und bleibt nicht bloß ein äußerer Wert.

Eine solche radikale Reform erscheint für das deutsche System als äußerst unwahrscheinlich. Es ist dabei sicher zutreffend, dass wir bei uns ein besonderes Ressourcenproblem und einen recht geringen Lösungsspielraum haben:

- ▶ es fehlt eine bundeseinheitliche Kompetenz und auch die politische Kraft, zu einer umfassenden Reform über engere Parteiinteressen hinaus zu gelangen;
- ▶ die Versäumnisse der Vergangenheit, die heute eine Reform als vordringlich erscheinen lassen, rächen sich besonders, da gegenwärtig die finanziellen Ressourcen für eine Reform besonders schlecht sind;
- ▶ das deutsche Schulsystem trägt im Vergleich zu anderen Ländern strukturelle Merkmale, die eine Reform besonders erschweren (hohe Bürokratisierung, starke hierarchische Gliederung, markante Besitzstandsinteressen, hoher Grad politischer Interventionen, Verteilung von Aufsichtsstellen nach Parteienproporz usw.)

Dabei sind zusätzlich auch die Ressourcen für eine Reform der Lehrerbildung nicht sehr günstig:

- ▶ Gab es noch in den 70-er Jahren zahlreiche didaktische und fachdidaktische Lehrstühle an Universitäten, die in eigenen Bereichen angesiedelt waren und teilweise einen umfangreichen Kontakt zur Praxis unterhielten, so schrumpfte dieser Anteil durch die Neuorganisation der Universitäten, den Abbau von Pädagogischen Hochschulen, immer mehr zusammen. Im Zuge von Stelleneinsparungen verringerten sich didaktische Stellen an Universitäten. Einstmals aufgebaute hochschuldidaktische Zentren wurden

1990 die Zugangsquote zum Gymnasium von über 36 % in Richtung auf 30 %. International gesehen ist sowohl die Abiturienten- als auch die Studierendenquote in Deutschland weiter unter dem Durchschnitt der Industrieländer. Dabei ist zudem offensichtlich: Das Schulsystem produziert unterschiedliche Lebenschancen und insbesondere Lerner aus sozial schwächeren Familien haben in Deutschland im Verhältnis zu anderen Ländern weitaus schlechtere Chancen.

wieder aufgelöst, eine Betreuung von Studierenden in Schulpraktika findet nicht immer hinreichend angemessen statt.

- ▶ Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Lehramtsstudium korrigiert gegenwärtig nicht die schlechte Relation von Fachstudien zu pädagogischen Grundlagen, sondern verstetigt das Missverhältnis von 4/5 Fachstudien zu 1/5 Grundlagen- und Praxisstudien. International ist der Wert in der Lehrerbildung der Pisa-Sieger-Länder genau umgekehrt.
- ▶ Die Massenuniversität führte dazu, dass Didaktiker kaum mehr Kontakte zur Praxis unterhielten, sondern sich auf Theorien in der Lehre beschränkten. Dies minderte die Qualität ihrer Arbeit.
- ▶ Die Fachdidaktiken gelten sehr oft in der Konkurrenz zu ihren Fachwissenschaften als schwächere Seite, die bessere Wissenschaft und damit bessere Karrieren versprechen die Fachwissenschaften. Dies führte zu einer Entwertung der Fachdidaktiken.
- ▶ Insgesamt wurde die didaktische Ausbildung zunehmend mehr ins Referendariat verlagert, wobei die dort Auszubildenden zwar der Praxis näher sind, aber kaum forschen können, so dass die wissenschaftliche Grundlegung der Didaktik nicht hinreichend entwickelt werden kann.
- ▶ Neben diesen institutionellen Voraussetzungen ist auch das praktische Bezugsfeld der Didaktiken schwierig, denn vor allem die Lehrerbildung, als ein Kernfeld der Didaktik, ist ein bürokratisiertes und durch äußere Verordnungen von Seiten der Politik stark reglementiertes Gebiet, in dem Didaktiker oft jene schlechten Ausgangslagen (zu große Klassen, zu wenig weitergebildetes Personal, zu hohe Stundenbelastung, zu wenig Individualisierung) ausgleichen sollen, die ihn von vornherein fundamental behindern.

Didaktiker sollten meines Erachtens in dieser Situation Defizite der Voraussetzungen ihres Handelns immer wieder rekonstruieren und auch öffentlich markieren, sie müssen aber zugleich versuchen, eigene neue Wege zu gehen, um die wissenschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung der Didaktik zu erhöhen. Damit wird es erforderlich, Lösungen auf unterschiedlichen, möglichst kreativen Wegen zu suchen und zu fördern. Als gemeinsames Ziel ist hierbei zumindest eine soziale Verantwortung gegenüber Lernern geblieben: Schülerinnen und Schüler, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sie sollten als Lerner alle je nach ihren Voraussetzungen umfassend gefördert werden. Dies erscheint als ihr Menschenrecht, das noch in den 70er Jahren mittels einer kompensatorischen Erziehung zu dem Ziel einer möglichst hohen Chancengleichheit geführt werden sollte. Heute stehen wir diesen Versuchen, wenn wir sie kulturtheoretisch oder im Lichte der didaktischen Entwicklungsgeschichte reflektieren, teilweise ernüchtert gegenüber. Chancengleichheit hat sich immer wieder als Illusion erwiesen, weil die besseren Chancen bei jenen liegen, die bessere Ausgangsvoraussetzungen haben. Die empirischen Daten über das gegenwärtige Schulsystem in Deutschland erschüttern jene Ideologien besonders stark, die glaubten, dass sich Chancengleichheit einfach so ergeben würde, wenn man nur ein öffentliches Schulsystem anbietet. In Deutschland führte dies zu einem (im Vergleich zu anderen Ländern feststellbaren) Mangel an Integration und gezielter Förderung sozial schwacher oder von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Für die Didaktik kann dies nun aber nicht bedeuten, nur noch spezifische Gruppen in ihren beschränkt gehaltenen Voraussetzungen fördern zu wollen. Vielmehr ist insbesondere die Didaktik aufgerufen, die Defizite des Schulsystems aufzugreifen, Alternativen zu entwickeln und verstärkt an der Differenzierung von Förderungsangeboten mitzuwirken.

Nicht nur die Schule in Deutschland – nach den ernüchternden Pisa-Ergebnissen –, sondern auch die wissenschaftlichen didaktischen Ansätze, bedürfen dabei heute einer Erneuerung. Sie verweigerten mehrheitlich zu sehr eine Reflexion der Brüchigkeit, die in ihrem Anspruch liegt, der sich oft als zu utopisch erwiesen hat. Ihr Ziel- und Methodenhorizont war in den letzten Jahrzehnten zu sehr von den Zeitbedingungen abgekoppelt, und dies ließ sie als Didaktiken schnell weltfremd werden:

- ▶ Die Didaktik ist für *alle* Lerner notwendig und schöpft bei weitem heute nicht die produktiven Möglichkeiten des Lernens und eine Verbesserung der Lernkultur aus. Man kann die gegenwärtig schwierige Situation auch teilweise positiv interpretieren: Die widersprüchlichen Anforderungen in der Gegenwart ermöglichen immerhin einen Freiheitsgrad der Lehrenden und Lernenden, für die es notwendig ist, in jedem konkreten Einzelfall Lösungen entsprechend der Situation und Kontexte auszuhandeln und umzusetzen.
- ▶ Auch wenn die Didaktik ein sehr komplexes Fachgebiet ist, das noch einen niedrigen Forschungsstand aufweist, weil es entweder als gemeinhin überflüssig (Fachinhalte werden dominant betont) oder zu ungenau (die didaktischen Visionen der Aufklärung konnten nicht bewahrt werden) gilt, so kann es gerade in dieser Situation *entwickelt* werden.
- ▶ Didaktik kann mehr als andere Wissenschaften eine Breitenbasis von Lehrenden als Forschenden entwickeln, wenn denn die Bereitschaft besteht, Didaktik als ein großes Experiment in der Gesellschaft zu begreifen, das uns neue Wege des erfolgreichen Lehren und Lernens in vielen einzelnen (experimentellen) Situationen weisen wird. Es käme dann aber auch darauf an, dass Lehrende erfolgreiche und erfolglose Strategien viel stärker theoretisch reflektieren und sich wissenschaftlich mit dafür einsetzen, Didaktiken zu entwickeln.
- ▶ Die forschende Einstellung der Lehrenden und Lernenden aber bedeutet auch, eine rezepthafte oder bloß methodische Einstellung zur Didaktik aufzugeben. Das Rezeptdenken wurzelt in einem Verständnis der Didaktik als einem überwiegenden Modelldenken, das zwar möglichst auf praktische Vorgänge des Lernens bezogen sein soll, das aber letztlich kurzfristig und abgekoppelt von einem breiteren, experimentell durchgeführten, reflektierten und darin dokumentierten Lehr- und Lernhandeln steht.
- ▶ Es ist Aufgabe insbesondere der Universität in Forschung und Lehre zu zeigen, dass Didaktik und Lehrerbildung zugleich wissenschaftlich anspruchsvoll und praktisch relevant erfolgen kann.

3. Zusammenfassende Thesen

In den folgenden Thesen will ich in konzentrierter Form nochmals Gedanken aufnehmen, die in diesem Papier bisher etwas breiter entwickelt wurden, um sie auf wesentlich erscheinende Thesen zu reduzieren:

1. Lehrerbildung ist deutlich handlungsorientierend zu entwickeln,

- (1) wobei die Kluft zwischen Handeln und Wissen nicht so groß wie bisher bleiben darf;
- (2) wobei Beziehungslernen umfassend an die Seite des Inhaltslernens treten muss;

- (3) wobei Lernangebote der Vielfalt des Lernens und nicht der Einfachheit des Lehrens entsprechen müssen;
- (4) wobei Konzepte und nicht vordergründige Rezepte die Handlungen anleiten helfen;
- (5) wobei individuelles Lehren und Lernen stärker mit Teamarbeit verbunden werden;
- (6) wobei eine frühe Partizipation der Lerner auf allen Stufen bei der Auswahl der Ziele, Inhalte und Methoden sowie Auswertungen des Lehrens und Lernens einsetzen sollten;
- (7) wobei fehlende Ressourcen aber nur bedingt durch Einsatz und Kreativität ausgeglichen werden können.

2. Lehrerbildung ist effektiver zu organisieren,

- (1) wobei eine zu starre Trennung in Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Grundlagenwissenschaften unproduktiv ist; dagegen ist ein inter- und transdisziplinäres Verständnis erforderlich, in dem möglichst über gemeinsame Forschungsprojekte die Lehrerbildung verbessert werden kann;
- (2) wobei in allen Fächern der Lehrerbildung dennoch klare und ausgewiesene Funktionsstellen bezogen auf die Lehrerbildung nach dem Anteil der Studierendenzahlen (Fach gegenüber Lehramt) vorhanden sein müssen;
- (3) wobei für alle Fächer ein grundlegender Studienanteil an verbindlichen Modulen aus den handlungsbezogenen Kompetenzfeldern des Lehrberufes erforderlich ist (mindestens Entwicklungspsychologie, Gruppendynamik, Kommunikation und Kooperation, pädagogische Diagnostik, Lehrerrollen und Moderation, Didaktik und Methoden), die neben den herkömmlichen Grundwissenschaften und teilweise in ihnen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie als Basisfächer) klar als verbindliche Studienanteile ausgewiesen sein müssen;
- (4) wobei Studierende sich ein Grundlagenwissen aneignen, das nicht als vollständig gilt, sondern Anlass zu ständiger Weiterbildung sein wird; vor allem prozedurales und methodisches Wissen ist zu vermitteln, dabei zugleich ein Wissen, wie sich leichter neues Wissen im Fach erwerben lässt (Fachunterschiede machen sich hier am jeweiligen Universalisierungsgrad des Wissens fest);
- (5) wobei Studierende verstärkt das Lernen lernen müssen, sich in Projekten und Formen selbst organisierten Lernens zu bewähren haben, individuelles und gruppenbezogenes Lernen erfahren sollen, deutlicher evaluiert werden und an Evaluationen der Lehre teilnehmen sollten, um insgesamt in der Lehre an der Hochschule ein Vorbild für die eigene Lehre zu erfahren.