

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 ist zwar offensichtlich, dass die durchgeführten Schulleistungsuntersuchungen ihrerseits bestimmten Konstruktionen und Normierungen folgen, die man teilen muss, wenn man die abgeleiteten Konsequenzen verfolgen will – wie ich in einem ersten kurzen Abschnitt darlegen werde –, aber es macht durchaus Sinn, 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 könnten. Abschließend werden dann in Thesen wichtige Reformanliegen aus der Analyse heraus für die Kölner Situation zusammengefasst.¹

1. Handlungsorientierung als Konstruktion von internationalen Schulleistungsuntersuchungen

Als stillschweigender Hintergrund der internationalen Schulleistungsstudien kann ein pragmatisches Verständnis von Lehren und Lernen gesehen werden. Nach diesem Verständnis ist Lernen ein Prozess, der keinesfalls auf bloße Wissensaneignung oder ein inhaltsorientiertes Bildungsverständnis (für das es im Englischen ohnehin keinen Begriff gibt) begrenzt oder konzentriert werden kann, sondern immer im Vollzug von Handlungen in Kontexten zu situieren ist. Entsprechend heißt es in den PISA-Untersuchungs-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:

¹ Viele der hier eher thesenartig angedeuteten Sachverhalte finden sich in Reich „Systemisch-konstruktivistische Pädagogik“, Neuwied (Luchterhand) 2002⁴ und „Konstruktivistische Didaktik“, Neuwied (Luchterhand) 2002 ausführlich begründet. Dort finden sich auch zahlreiche Literaturangaben, die ich in der Breite hier nicht machen will.

„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 hier eine starke Verwertbarkeit des Wissens in späteren beruflichen Handlungen anklingt, die teilweise durchaus kritisch betrachtet werden kann, denn Bildung kann auch einen möglicherweise erschließenden Ansatz vertreten, der nicht immer direkt auf berufliche Anwendungen zielt, sondern z.B. kulturelle Reflexionen, Imaginationen, Inspirationen und Visionen freisetzen mag, so muss andererseits wohl durchaus kritisiert werden, dass die in Deutschland vermittelte Bildung vielfach nicht den Idealsetzungen der Bildungstheorien entsprechen konnte. Wenn Bildung dadurch entwertet wird, dass sie mehr Forderung als Durchsetzung ist, wenn zudem schon seit langer Zeit zu beobachten ist, dass umfassende Bildungskonzepte eher durch Wissens- und Informationsaspekte ersetzt wurden, die bestimmte Schulfächer für sich reklamieren, ohne hinreichend zu einem fächerübergreifenden Konsens oder mindestens einer bildungstheoretischen Vision noch kommen zu können, dann wird Bildung kritisch zu betrachten sein. Aus dieser Kritik heraus wie auch aus einer bei uns zu gering entwickelten vielseitigen Lehr- und Lernkultur – wie sie im Ausland vor allem bei den PISA-Gewinnern stärker vertreten scheint – entsteht die Frage, ob die deutsche Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten nicht den Anschluss im internationalen Vergleich verloren 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 konsequent einer handlungsorientierten Ausrichtung folgen. Die deutsche Tradition in West und Ost war gleichermaßen 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 und zu isoliert von Handlungszusammenhängen vermitteln wollten. Daraus entstand auch ein methodisches Defizit, weil zu einseitig auf Fragen der Inhaltsvermittlung und weniger auf deren konsequente und effektive lernerbezogene Vermittlung geachtet wurde. 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 auch 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 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.

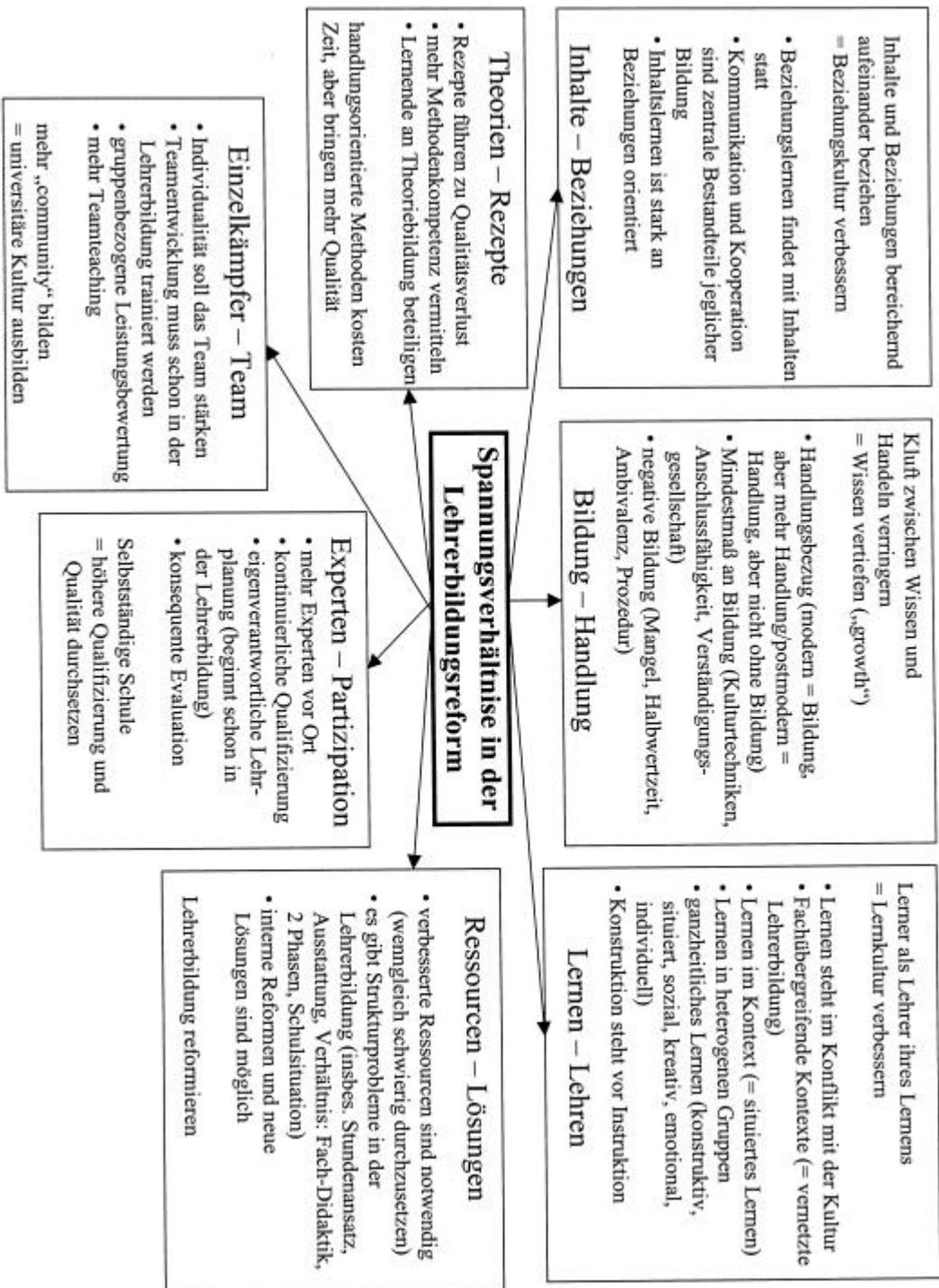
2. Lehren und Lernen in der Veränderung

In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen traditionellen Anforderungen und postmodernen Verunsicherungen.² 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 Verlierer erklärt werden kann, die allerdings auch keine Vollständigkeit aller relevanten Aspekte darstellen können oder sollen (vgl. die Übersicht auf der nächsten Seite).

2.1 Bildung – Handlung

Bildung ist ein im deutschen Sprachraum zentraler Begriff, der aus der Sicht der Moderne wesentliche Erwartungen sowohl hinsichtlich der Aufklärung (= vernünftig ist, wer sich aus einer ungebildeten, d.h. selbst verschuldeten Unmündigkeit befreit) als auch der Ermöglichung von Chancen (= Bildung ist ein zentraler Ermöglichungsraum von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung und Fortschritt) in sich trägt. An dem Sinn von Bildung zu zweifeln, das käme aus dieser Sicht einem Zweifel an unserer gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen Verfasstheit gleich, weshalb heftig um ein Mindestmaß an Bildung gestritten wird. Andererseits hat eine umfassende Bildung im Schulsystem nie den Stellenwert einnehmen können, wie es die großen Bildungstheorien gefordert haben. Bildung ist stets mehr Anspruch geblieben als Realität zu werden. Aus der Sicht der Postmoderne wird der Bildungsbegriff dann noch in erweiterter Hinsicht hinterfragt: Es ist nicht nur die Halbbildung, die nach Adorno jeder Bildung innewohnt, sondern zusätzlich auch die Zerrissenheit, Unübersichtlichkeit und Ambivalenz der gegenwärtigen Kultur, die Bildung schwierig macht. 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. Wir müssen heute deshalb immer mehr von negativer Bildung reden, wenn wir den Begriff der Bildung mit Praxisbezügen füllen wollen: 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 mehr 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 Erwartun-

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.



gen (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.

Ob man nun eher Diskursen der Moderne oder der Postmoderne angehört, für beide zeigt sich, dass im Blick auf die Bildung und deren Verortung auch in der Lebenswelt und Handlungspraxis eine gemeinsame Aufgabe entsteht. Insbesondere die ernüchternden internationalen Schulleistungstudien offenbaren, dass sich die Bildung zunehmend hin auf Handlungen verschiebt und sich in Handlungskontexte eingebettet sehen muss. Bildung ist aber auch mit dem Handlungsbezug ambivalent, weil jeder Bildungsinhalt die Möglichkeit zu seiner Entwertung (in den Beschleunigungsprozessen gesellschaftlichen Handelns) schon einschließt.

Der Begriff des Wissens erscheint heute aus postmoderner Sicht 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. Der Bildungsbegriff aus der Sicht der Moderne kann aber auch erhalten bleiben, wenn sich damit verbundene Bildungstheorien nicht mehr im Elfenbeinturm spezieller Fragestellungen verlieren, sondern sich stärker gegenüber der Lebenswelt und den Handlungsbezügen öffnen. Beide Ansichten könnten große Strecken in einer Reform der Lehrerbildung gemeinsam gehen. Diese Gemeinsamkeit wurde bereits vor mehr als 100 Jahren z.B. im amerikanischen Pragmatismus vollzogen: Ein Wissen, ohne zu handeln, aber ebenso eine Handlung ganz ohne Wissen, erweisen sich als unzureichend. Akzeptiert man diese pragmatische Einstellung, dann führt dies allerdings vor dem Hintergrund der Handlungsmöglichkeiten 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 zeigen sich 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. Aber gegen die Bildung aus der Herkunft der Moderne spricht, dass die Front der auf Bildung beharrenden Gebildeten immer mehr bröckelt. Bildung erzeugt dennoch bis heute als Verteilung von Wissen Unterschiede, denn sie ist unterschiedlich verteilt, gewertet, bedeutsam. Und auch Wissen ist hierbei ein Unterschied, der weitere Unterschiede macht.

Verbinden sich Bildung/Wissen stärker mit dem Handeln, dann verschwinden auch nicht unbedingt herkömmliche Probleme. Auch 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 sogar 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 wir heute im Deutschen Bildung nennen könnten und sollten. De-

wey zeigt, dass dies nicht zu einer Verflachung, sondern Vertiefung des Diskurses führen kann.³ 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 geworden; Grundlagenwissen als ein Ausdruck grundsätzlicher Gebildetheit in Fachwissenschaften und Fächern bleibt zwar notwendig erhalten, aber es verliert seinen unbedingten Platz, weil an seine Seite ein Handlungswissen über die Verwendbarkeit dieses Wissens in Lehr- und Lernprozessen und späterer Praxis treten muss; eine Einigung in der Universität über dieses Wissen muss sich das festhalten, was als negative Bildung verbleibt und wie hierüber ein (jeweils von Zeit zu Zeit neu herzustellen) Konsens erreicht werden kann;
- ▶ ein Mindestmaß an Bildung in Form von fachübergreifenden Kulturtechniken, um Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Diskurse zu halten, um Methoden der Forschung und Anwendung nicht nur spezialisiert einsetzen zu können, wird immer wichtiger, um dem Mangel an Bildung, der Halbwertszeit des Wissens und den Ambivalenzen der Wertungen entgegen zu wirken; 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; negative Bildung erfordert mehr Abstimmung und Gemeinsamkeiten in der Universität, um eine Basis für lebenslanges Studieren zu schaffen (= lebenslanges Lernen funktioniert nur, wenn es als Studieren auch tatsächlich praktiziert wird);
- ▶ ein Handlungsbezug kann sowohl aus moderner Sicht wie aus postmoderner Kritik gleichermaßen theoretisch und praktisch entwickelt werden; 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 Lehrerbildung⁴; 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 Handlungsmöglichkeiten entsprechen, die zumindest über die Breite und exemplarische Vertiefung der Studienangebote geregelt sein müssen.

2.2 Inhalte – Beziehungen

³ Vgl. hierzu einführend: Hickman/Neubert/Reich (Hg.): John Dewey – zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Reihe Interaktionistischer Konstruktivismus Bd. 1. Münster (Waxmann) 2003.

⁴ Vgl. dazu einführend z.B. auch Mandl, H./Gerstenmeier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Befunde. Göttingen (Hogrefe) 2000

Es ist in der Lehr- und Lernforschung seit längerer Zeit bekannt und empirisch nachgewiesen, dass Inhalte besonders gut bei positiven Beziehungen gelernt werden. Die kommunikationstheoretische Wende, die seit den 70er Jahren auch in Deutschland für das Lehren stattgefunden hat, wurde allerdings stärker in der Weiterbildung und noch zu wenig in den Schulen entwickelt, auch wenn sich vor allem die zweite Phase der Lehrerbildung hierum bemüht, da sie in der Praxis mit den alltäglichen Problemen des Lehrens und Lernens näher konfrontiert wird. In der Wende hin zur Anerkennung der Kommunikation hat sich ein kultureller Wandel vollzogen, der auch 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 zu sehr vergessen wird. Hier gibt es Faktoren, die direkt auf das Beziehungslernen bezogen werden können, um die Nachteile des deutschen Systems zu bezeichnen: Da im deutschen Schulsystem die Selektion und das „Durchreichen“ der Schüler an Schulformen möglich ist, die immer noch Abschieberäume nach unten in vier Stufen vom Gymnasium bis zur Sonderschule ermöglichen, entledigen sich Lehrende oft zu leicht ihrer anspruchsvollen Arbeit, auch in heterogenen Leistungsgruppen leistungsschwächere oder auffällige Schüler zu fördern oder zu integrieren. Es fehlt hier insgesamt ein Bewusstsein für Beziehungen und es entsteht leicht eine Art Gleichgültigkeitspädagogik, die in anderen Ländern, die bei PISA erfolgreicher abschneiden, schon strukturell wegen der Einheitsschule bis zur 8-ten oder 9-ten Klasse unmöglich wäre. In Diskussion nach PISA wird bei uns oft gefragt, wie eine solche nicht gegliederte Schule überhaupt erfolgreich sein könne, weil die bisherigen Gewohnheiten im deutschen System dazu führen, eine intensive Inhalts- und Beziehungsarbeit viel zu früh aufzugeben. Dies hat zu einem kommunikativen Laissez-faire-Stil geführt, der im Vergleich zu anderen Ländern als problematisch und wenig zukunftsweisend erscheint.

Ich möchte zwei Schlussfolgerungen besonders betonen: (1) Je stärker die Inhaltsseite ohne Handlungsbezug zum Lehrerhandeln und ohne effektive Ausbildung auf der Beziehungsseite ausgeübt wird, (2) je früher dann auch noch eine Selektion ohne differenzierte Fördermaßnahmen und bei fehlenden diagnostischen Fähigkeiten der Lehrenden durchgeführt wird, desto schlechtere Ergebnisse eines großen Anteils 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:

- ▶ Inhaltslernen ist stark an Beziehungen orientiert, deshalb müssen grundlegende Fähigkeiten im kommunikativen und kooperativen Bereich fachübergreifend in der Lehrerbildung vermittelt und praxisbezogen geschult werden; in der Lehrerbildung muss es 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;
- ▶ Kommunikation und Kooperation sind zentrale Bestandteile jeglicher Bildung; um dies effektiv nicht nur theoretisch, sondern schon in der Lehrerbildung praktisch erfahren zu können, erscheint eine Verbindung von Universitäten mit kontinuierlich eingebundenen Schulen oder mit eigenen Versuchsschulen als zwingend geboten, um ein verantwortliches praktisches Handlungsfeld aufzuweisen, das regelmäßiger Untersuchung unterliegt; solange dies nicht vorliegt, sollte mindestens eine fallbezogene auch praktische Arbeit und ein gut betreutes Praktikum dies leisten;
- ▶ Beziehungslernen ist aber auch an Inhalte geknüpft, d.h. es kommt darauf an, die Inhalte gestärkt und verbessert zu vermitteln; hierzu ist eine Evaluation und Supervision aller Seiten der

Lehrerbildung nicht nur notwendig, sondern besonders wirkungsvoll (z.B. wenn die Hochschuldidaktik in ihrer Wirksamkeit handlungsbezogen evaluiert wird, dann ist dies ein Modell auch 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 – auch dies zeigen in PISA erfolgreiche Länder – 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; in dieser Hinsicht erweist sich das deutsche Modell bisher als wenig reformfähig.

2.3 Lernen – 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 optimiert werden 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, Neuanspassungen, Brüche. Insgesamt steht das Lernen im Blick auf das Lehren in komplexen Spannungsverhältnissen. Es zeigt sich z.B.,

- ▶ dass die Konstruktion im Lernvorgang meist vor der Instruktion (in gemäßigerer Sicht: zumindest neben der Instruktion) steht⁵; dabei verändert die soziale Konstruktion des Wissens das, 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), deshalb helfen nur interdisziplinäre Ansätze, 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 in diesem Feld;
- ▶ 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 Er-

⁵ Dies ist bereits bei Piaget ein zentrales Thema. Zur neueren Lernforschung vgl. einführend Reich: Konstruktivistische Didaktik, Neuwied (Luchterhand) 2002, Kapitel 3.

findung) geschieht, wenn inneres Begehren, emotionale und situierte Prozesse, Spiegelung in anderen (Anerkennung), Gespräch und Auseinandersetzung (Dialog), hohe Selbsttätigkeit (*learning by doing*) und Selbstbestimmung (Realisierung 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 deutschen Schulen und Hochschulen 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;
- ▶ ein Wissen als weitreichender Hintergrund für das Handeln wird andererseits trotz dieser Annahmen niemand ablehnen können; aber solches Wissen benötigt, um vertiefend und dauerhaft aufgebaut werden zu können, ein lernendes Experimentierfeld, in dem Bildung als eine untersuchende Haltung und experimentelle Einstellung gefördert und gefordert wird; dies gilt in starkem Maße für die Lehrerbildung: ein professionelles Wissen erreichen Lehrer vor allem auch dadurch, dass sie sich als Lehr- und Lernforscher betätigen (worauf das finnische Lehrerbildungsmodell erfolgreich setzt);
- ▶ heterogene Lerngruppen sind dabei keine Bedrohung des effektiven Lernens, sondern eine Chance für eine Lernkultur, die sich den tatsächlichen Problemen des Lernens in der Gegenwart stellt;
- ▶ 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 rekonstruiert, 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 Theorien – Rezepte

Es gibt für die Lehrerbildung in Deutschland gegenwärtig sehr viele Rezepte, aber zu wenig überzeugende Konzepte. Seit den 80er Jahren gibt es eine Zunahme an didaktischer Ratgeberliteratur, die sich überwiegend auf praktische Handreichungen und Rezepte beschränkt. Weiterentwicklungen in der Didaktik sind in den letzten Jahren immer mehr von außen gekommen: 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?

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 Lehrer und 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 theoretische Sicht vertiefend einzulassen, bevor ich daraus praktischen Nutzen ziehen kann, was dann aber auch erst zu einer höheren Begründung des Handelns führen wird.

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 Theorien nicht hinreichend, Wissen und Handlungen miteinander in Einklang zu bringen; so bleiben die in der Universität vermittelten Theorien zu punktuell und decken nicht hinreichend das praktische Spektrum des Lehrerhandelns ab; die dann als Ausgleich genutzten Rezepte führen zu einem Qualitätsverlust, weil sie zu vordergründig bleiben und eine Beliebigkeit im Umgang mit Handlungschancen erzeugen;
- ▶ 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; dadurch 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 bereits in Theorie und Praxis 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 Litera-

turanalyse; es fehlt hier insbesondere eine kontinuierliche Verbindung zwischen Universität und Schulen, in der ein gemeinsames Forschungs- und Untersuchungsfeld verhandelt werden könnte und müsste.

2.5 Einzelkämpfer – Team

Im Nachkriegsdeutschland gab es eine ablehnende Reaktion auf zuvor erfolgte 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 gruppensystemen, 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 ausgeübt wird und nicht hinreichend eine Evaluation des Lehrerfolgs kontrollierend einschließt, ist es schwer, in anderen Ländern bereits erfolgreiche handlungsorientierte Lehrmethoden nach Deutschland zu importieren. Hier wäre ein Einstellungswandel nötig. Ich will zur Verdeutlichung ein kurzes Beispiel geben:

So ist etwa die Jigsaw-Methode⁶, 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 nicht 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 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 im Sinne des Gewohnten 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 überwiegend an individuellen Leistungen zu messen, weil Teamarbeit überall die Regel ist.

Die Schule und ihre Didaktik gerät in einen Widerspruch zur Lebenswelt, wenn sie eine Bildung der Teamfähigkeit vernachlässigt. Dieser Aspekt hängt eng mit der Frage sozialer Ausgrenzungen

⁶ Vgl. dazu z.B. URL: <http://www.jigsaw.org/>

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).

2.6 Experten – 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.⁷ Wenn solche über mehr als ein Jahrzehnt gestaltet 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 auch bei uns den Einsatz neuer Methoden verhindert, indem sie Gelder nur nach dem Muster der Bewährung vergibt. Wie aber soll

⁷ Vgl. dazu z.B. Dalin, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1999.

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 entwickeln⁸, um so Voraussetzungen für die Möglichkeit einer lernerwirksamen Didaktik in einem angemessenen Schulklima zu schaffen. Dann ließe 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 wieder zu verdecken versucht). Eine Reform der Lehrerbildung müsste auch hier ansetzen und Lehrende und Lernende auffordern, kooperativ zu werden, sich zusammenzuschließen 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 verstärken⁹: 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; hierbei darf keine bloß punktuelle, sondern es muss eine stärker kontinuierliche Qualifizierung entstehen;
- ▶ 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 (= Experten vor Ort);
- ▶ eine konsequente Evaluation entwickelt wird, die hilft, Stärken und Schwächen herauszufinden, um dann vor Ort und ohne große Bürokratie zu neuen Lösungen zu gelangen; nur die Partizipation aller Beteiligten und Betroffenen kann Lösungen einen hinreichenden Rückhalt geben.

⁸ Vgl. dazu z.B. Schratz, M./Steiner-Löffler, U.: Die lernende Schule. Weinheim und Basel (Beltz) 1998

⁹ 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.

2.7 Ressourcen – 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 bei uns mögliche und notwendige Reformen stimmen.

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 ernüchert 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. Vor diesem Hintergrund ist 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, 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. Aber Didaktiken haben auch mit mangelnden Ressourcen zu kämpfen, die gute Lösungen behindern:

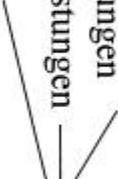
- ▶ verbesserte Ressourcen sind unabdingbar; dies gilt insbesondere für die Lehrerbildung in Köln; wenn Universitäten wie Siegen oder Paderborn mit einem Verhältnis von Professoren zu Studenten bei 1 : 37 liegen, so ist dies in Köln ein Verhältnis von 1 : 137 und in der Lehrerbildung etwa von 1 : 360 (zumindest in manchen Fächern und den Grundwissenschaften); dies ist politisch unverantwortlich und einer angemessenen Lehrerbildung nicht zuträglich;
- ▶ die Lehrerbildung in Köln muss mit gravierenden Strukturproblemen kämpfen; man hat angesichts der Stundensenkungen für alle Studiengänge heute im Lehramt zu wenige Ausbildungsstunden und zu wenig Möglichkeiten von Leistungsnachweisen; die Ausstattung der Lehrerbildung ist gegenüber den Fachwissenschaften viel zu schlecht; es gibt zu wenige fachdidakti-

sche Stellen und die Grundlagenwissenschaften sind ebenfalls unterausgestattet; die Überlast ist trotz zahlreicher NCs durch die Zuweisungszahlen des Ministeriums viel zu hoch; die schlechte Ausstattung von Schulen im Umfeld schlägt sich zusätzlich deutlich in der Qualität der Lehrerbildung negativ nieder;

- ▶ die Didaktik kann dennoch in der Lehrerbildung 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; hier käme es darauf an, dass Lehrende erfolgreiche und erfolglose Strategien viel stärker theoretisch reflektieren und sich wissenschaftlich mit dafür einsetzen, Didaktiken auf der Basis der handlungstheoretischen und kommunikativen Wende zu entwickeln; eine forschende Einstellung der Lehrenden und Lernenden könnte dabei bedeuten, eine rezepthafte Einstellung zur Didaktik aufzugeben und sich einer kontinuierlichen Reform der Lehrerbildung von Anfang an zu stellen;
- ▶ 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 zur Lehrerbildung

Lehrbildungsreform in stärkerer Kooperation von Fakultäten, Lehrerbildungszentrum und Päd. Forschungszentrum

1. Neue modularisierte Studienordnungen
2. Neues Stundenprofil von Wahlleistungen  = was wir jetzt tun können
3. Höheres Eigenstudium

Thesen

1. **Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Grundwissenschaften müssen Module und fachübergreifende Projekte abstimmen**
2. **Stellen in der Lehrerbildung sind stärker am Bedarf auszurichten**
3. **Selbstorganisiertes Lernen muss breit und kontrolliert in die Universität integriert werden.**
4. **Weiterbildung wird für die Hochschuldidaktik wie auch die praktizierende Schuldidaktik zu einer wesentlichen Aufgabe**
5. **Evaluation wird zu einem Schlüssel der Erfolgskontrolle, Defizitmarkierung, für neue Lösungen**