

Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion

Redaktion:
Rolf Gschwend
Armand Claude

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2004

Autorinnen und Autoren:

Herbert Altrichter
Hans Christoph Berg
Armand Claude
Christine Greder-Specht
Hans-Ulrich Grunder
Rolf Gschwend
Ludwig Hasler
Hans Keller
Martin Keller
Wolfgang Klafki
Hans Ulrich Küng
Regula Kyburz-Graber
Peter Labudde
Walter Mahler
Hansjörg Neubert
Dieter Schürch
Ines Siegfried-Schnyder
Felix Tschirky
Hans Jürg Zingg

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Zu beziehen bei:

Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:

Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	8
Dank	10
1. Teil: Kongress 2003	11
1 Unterrichtsentwicklung – vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur	12
1.1 Unterrichtsentwicklung im gegenwärtigen schulischen Umfeld	12
1.2 Unterrichtsentwicklung in einem systemischen Umfeld	13
1.3 Der Defizitansatz in der Unterrichtsentwicklung	16
1.4 Schlüsselstellen in der Unterrichtsentwicklung	17
1.5 Feedbackkultur – ein hinreichendes Instrument für Unterrichtsentwicklung?	21
1.6 Der Praxisforschungsansatz für eine gemeinsame Lernkultur	22
1.7 Die Aussensicht zur Praxisforschung	24
Literatur	26
2 Unser Unterricht im Spiegel von TIMSS und PISA – Resultate und Entwicklungsperspektiven	28
2.1 Freiräume für Lehrpersonen	29
2.2 Umgang mit Heterogenität	31
2.3 Priorität einzelner Bildungsziele	33
2.4 Gendergerechter Unterricht	35
2.5 Kooperatives und selbstreguliertes Lernen	37
2.6 Förderung von Lernprozessen	39
Literatur	41
3 Lehrkompetenzen, Dramaturgie und Unterrichtsentwicklung	43
3.1 Was ist eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer?	43
3.2 Die vergessene Dramaturgie des Unterrichts	43
3.3 Die Lehrkompetenzen	48
3.4 Epilog	61
Anmerkungen und Literatur	62
4 Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption	64
4.1 Zur bildungstheoretischen Grundlegung	64
4.2 Vier Sinndimensionen allgemeiner Bildung	66
4.3 Schlussbemerkungen	77
Anmerkungen und Literatur	77

5	Lehrkunst und Unterrichtsentwicklung – durch kollegiale Lehrkunstwerkstätten zum schuleigenen Lehrstückrepertoire	79
5.1	Aufriss: Einerseits! Andererseits! Beiderseits?	79
5.2	In drei Entwicklungszügen zum Beiderseits – eine Orientierungsskizze	81
5.3	Die Grundfigur der Lehrkünstlerdidaktik: Inkreis im Dreipassschwung im Umkreis: Lehrstückunterricht, mit Perspektive – Organisation – Konzept und Methode, im Kulturhorizont	85
5.4	Resumé: Beiderseits!	99
	Literatur	101
6	Schulentwicklung und die Konsequenzen für Schule und Unterricht	103
6.1	Schule als lernende Institution: der Stand der Debatte	105
6.2	Schulautonomie als Prämisse für Schulentwicklung?	107
6.3	Regionale Schulentwicklung in Baden-Württemberg: der Tübinger Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung von Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung	107
6.4	Empfehlungen für die Unterstützung von sich entwickelnden Schulen in Richtung «bessere Schule» – unter den Bedingungen einer Schulentwicklung, welche drei zentrale Begriffe berücksichtigt	111
6.5	Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung	113
6.6	Schluss	117
	Literatur	118
7	Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrerinnen und Lehrer	119
7.1	Unterrichtsentwicklung – was und warum?	119
7.2	Begründungen für Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrpersonen	121
7.3	Ein Beispiel für professionelles Lernen durch Lehrerforschung: der Lehrgang Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrpersonen	127
7.4	Zusammenfassung	132
	Literatur	132
8	Braucht es Lehrkräfte in der Informationsgesellschaft?	135
8.1	Franz Karl Weber schliesst	135
8.2	Zapping-Gesellschaft	136
8.3	Nivellierung der Werte	137
8.4	Erziehung und New Economy	138
8.5	Schule in einem monokulturellen Umfeld?	140
8.6	Wie sieht die Zukunft für die Lehrer und Lehrerinnen aus?	142
8.7	Über das Schaufenster hinaus	144
8.8	Und zum Schluss	146
	Literatur	146

9	Philosophierende Ungeniertheiten – der Kongress-Beobachter macht sich seine laienhaften Gedanken	148
9.1	Der Kongress und Alinghi	148
9.2	Die hohe Pädagogik und der kommune Unterricht	149
9.3	Die Pädagogik und die Sprache	151
9.4	Die Pädagogik und die Welt	153
9.5	Die Pädagogik und die Schülerinnen und Schüler	154
9.6	Die Lehrerinnen und die Selbstdarstellung	154
10	Kongressevaluation – Kurzfassung	156
10.1	Evaluationsergebnisse	156
2. Teil: Folgetag 2004		157
		159
1	Einleitung	160
	Unterrichtsentwicklung: fünf Handlungsfelder	160
2	Fünf Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung	164
2.1	Zum Begriff der Unterrichtsentwicklung	164
2.2	Fünf Handlungsfelder	166
	Literatur	172
3	Vom Groove des Lehrens und der Bereicherung des Lernens – Bericht aus der Themengruppe Lernen und Lerntheorie	173
4	Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsinhalte	174
4.1	Was ist die Motivation der Unterrichtsentwicklung aus Sicht der Unterrichtsinhalte?	174
4.2	Wo und wie geben Unterrichtsinhalte einen Anstoss zur Unterrichtsentwicklung?	176
4.3	Sichtbare Beispiele von Unterrichtsentwicklung aus inhaltlicher Sicht	178
4.4	Fazit der Unterrichtsentwicklung aus inhaltlicher Sicht	178
5	Zusammenfassendes Protokoll der Diskussionsrunden zum Thema «Unterrichtsformen»	179
5.1	Einleitung	179
5.2	Guter Unterricht aus Sicht des Experten	179
5.3	Guter bzw. schlechter Unterricht aus Sicht der beteiligten Schülerinnen	180
5.4	Guter Unterricht aus Sicht der Lehrpersonen	181
5.5	Anregungen aus der Diskussionsrunde	181
6	Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion	183
6.1	Notwendigkeit der Unterrichtsreflexion	183
6.2	Gegenstand der Reflexion	183

6.3	Hemmende Faktoren	184
6.4	Transfer der Reflexionserkenntnisse	184
6.5	Mit Reflexionswissen vom Mikro- über das Meso- ins Makrosystem vordringen	184
7	Zur Formung der Persönlichkeit einer Lehrkraft ist Unterrichtsentwicklung nicht hinreichend, aber förderlich – Bericht aus der Themengruppe «Haltungen/Werte»	185
7.1	Persönlichkeitsentwicklung als Bestandteil der Lehrkompetenz	185
7.2	Persönlichkeit und Haltungen als «Objekte» von Unterrichtsentwicklung	187
8	«Pädagogische Weiterbildung ist wichtiger als fachliche!»	189
9	«Zentraler Gegenstand der Unterrichtsentwicklung ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler»	191
10	Nachtrag 2004: Erreichte Fortschritte der Lehrkunst seit Unterrichtsentwicklung (UE) 2003 und erwünschte Fortschritte bis UE 2006 – Beitrag zum Luzerner Folgetreffen im Mai 2004	192
10.1	Einleitung: Rückblick zum Vorblick	192
10.2	Ausbau der Lehrkundedidaktik	193
10.3	Schulen auf dem Weg einer lehrkundedidaktischen Unterrichtsentwicklung	195
10.4	Ausblick: Fallstudien zur Unterrichtsentwicklung erwünscht	196
11	Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion	197
11.1	Fokussierung auf Lernen und Lernergebnisse	197
11.2	Evaluation und Evaluation	197
11.3	Der Sinn von Unterrichtsreflexion und -entwicklung für Lehrerinnen und Lehrer	199
11.4	Die Weiterentwicklung des Lehrberufs	199
11.5	Schulische Arbeitskultur und Unterrichtsreflexion	200
11.6	Qualifikation und Kompetenzen für Unterrichtsreflexion	201
11.7	Fazit	201
	Literatur	201
12	Thesen zum 5. Handlungsfeld der Unterrichtsentwicklung – Werte/Haltungen – Bericht aus der Arbeitsgruppe	202
	Literatur	205
13	Personenverzeichnis	205

Vorwort

Vom 30. April bis 2. Mai 2003 trafen sich an der Kantonsschule Luzern über 600 Personen, um sich im Rahmen eines Kongresses mit Unterrichtsentwicklung auf der Sekundarstufe II zu befassen. Das Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und die Direktion des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) hatten sich gerne bereit erklärt, das Patronat für diesen Kongress zu übernehmen.

Eine gemischte Planungsgruppe hatte die Veranstaltung sorgfältig vorbereitet und zahlreiche qualifizierte Persönlichkeiten für die Mitwirkung gewinnen können. Der Durchführung war ein voller Erfolg beschieden; nicht allein die Referate waren bereichernd, sondern ebenso die zahlreichen Gespräche, die sich zwischen den Teilnehmenden und den Mitwirkenden im Anschluss daran ergaben.

Das hohe Engagement der Verantwortlichen und das starke Interesse, die dem Thema Unterrichtsentwicklung am Kongress entgegengebracht wurden, waren Antrieb für die Planungsgruppe, am 25. März 2004 einen Folgetag zu veranstalten. Daraus folgend wurde die vorliegende Publikation erarbeitet. Sie fasst die Referate vom Kongress 2003 und den Stand der Diskussion des Folgetages zusammen.

Es freut uns, dass eine Nachlese zum Kongress stattgefunden hat. Wir wünschen der Publikation und ihren Schöpferinnen und Schöpfern eine gute Aufnahme.

Bern, 16. August 2004

Hans Ambühl
Generalsekretär EDK

Einleitung

Rolf Gschwend

Der Kongress zum Thema Unterrichtsentwicklung wird Signalwirkung für Personen und Gruppen haben, denen pädagogische und didaktisch-methodische Reformen im Unterricht wichtig sind. Und er wird Impulse für den Auf- und Ausbau einer schuldidaktisch zentrierten Unterrichtsentwicklung geben. Diese kühne Aussage steht am Anfang der Kongressausschreibung. Sie bezeichnet das Zielpublikum, nämlich Personen und Gruppen der Sekundarstufe II, und sie erläutert Sinn und Zweck der Veranstaltung. Und tatsächlich: Die Ausschreibung hatte Signalwirkung. Mehr als 600 Personen nahmen am Kongress in der Kantonsschule Luzern vom 30. April bis 2. Mai 2003 teil. Drei Viertel waren Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II.

Signale dienen als Erkennungszeichen, sie geben Hinweise. Viele Signale sind Strohfeuer, sie wirken kurzfristig und verlieren rasch an Leuchtkraft. Die vorliegende Publikation will nicht lodern, sondern möglichst lange glühen, sie will zum Entdecken und Lernen anregen. Sie gliedert sich in zwei Teile: Im ersten sind die Kongressreferate gesammelt, und im zweiten Teil kommen die Akteurinnen und Akteure der Unterrichtsentwicklung zu Wort. Es sind die Mitwirkenden, die sich ein Jahr später am 25. März 2004 zur Nachbereitung getroffen haben: Expertinnen und Experten, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler.

Das Vorhaben Kongress Unterrichtsentwicklung ist eine Erfolgsgeschichte: Vor gut fünf Jahren hatten wir uns nach einer Weiterbildungsveranstaltung in Bern Gedanken gemacht, wie das Thema Unterrichtsentwicklung gestärkt werden könnte. Wir standen vor der Tatsache, dass zahlreiche wichtige Weiterbildungsthemen die Agenda der Lehrerinnen und Lehrer dominieren und stellten fest, dass der Kern, der Unterricht nämlich, oft vernachlässigt wird. Mit diesem Anliegen nahmen wir Kontakt auf mit Kolleginnen und Kollegen anderer Weiterbildungsinstitutionen. Wir schlugen ihnen vor, gemeinsam einen Kongress Unterrichtsentwicklung durchzuführen.

Kongresse sind ja keine Nebensächlichkeiten, sie erfordern eine grosse Vorbereitung und binden während langer Zeit Kräfte. Umso erstaunlicher war es, dass unser Vorschlag sofort auf offene Ohren stiess, und wir uns rasch einig waren, das Projekt zu wagen. Wir bildeten eine Planungsgruppe, die über Kantonsgrenzen und Schultypen hinweg während Jahren hervorragend zusammenarbeitete. Dieser Brückenschlag gelang auch am Kongress: Er brachte – wahrscheinlich erstmals – die beiden Berufsgruppen der Sekundarstufe II zusammen. Der Austausch und das Kennenlernen der jeweils anderen Gruppe waren erfolgreich.

In der Planungsgruppe mussten wir sehr bald feststellen: Unterrichtsentwicklung ist ein schillernder Begriff. In mehreren Sitzungen rangen wir um ein gemeinsames Verständnis, aus dem schliesslich der Ausschreibungstext entstand. Vier Thesen liegen dem Kongressprogramm zu Grunde:

1. Unterrichtsentwicklung ist Teil der Schulentwicklung – ohne Unterrichtsqualität keine Schulqualität.
2. Unterrichtsentwicklung ist der Kern von Schulentwicklung.
3. Unterrichtsentwicklung optimiert den Unterricht.
4. Unterrichtsentwicklung braucht und weckt Energien.

Die erste These ist unbestritten und einleuchtend. Allerdings weist eine Anfang 2003 abgeschlossene Evaluation der Ausbildung der Schulleitungen im Kanton Bern nach, dass es kaum systematische Bemühungen zur Unterrichtsentwicklung gibt. Die Mehrheit der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter meint, eine kohärente Organisation und eine gute Zusammenarbeit im Team würden automatisch eine gute Unterrichtsqualität ergeben. Beides sind gewiss notwendige Voraussetzungen, aber wahrscheinlich nicht hinreichende Massnahmen. Wie Unterrichtsentwicklung praktiziert werden kann, hat der Kongress gezeigt.

In der zweiten These wird Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung bezeichnet. Und weiter: Prüfstein der Schulentwicklung ist der Unterricht: Hier muss die Schulentwicklung direkt und täglich spürbar werden – für Schülerinnen und Schüler, für Lehrpersonen und Eltern, für Schulleitung und Aufsicht. Ein hoher Anspruch, der am Kongress und am Folgetag immer wieder thematisiert wurde.

Die dritte These formuliert Ziel und Zweck der Unterrichtsentwicklung. Wir verstehen sie als ein flexibel geregelter, methodisch formulierter Prozess. Das Ergebnis ist immer ein greifbares, nützliches Produkt: eine Unterrichtseinheit, eine Ausstellung, ein Beitrag zum Leitbild, ein neu gestalteter Unterrichtsraum. Während des Kongresses sind 40 Workshops durchgeführt worden. Dieses grosse Angebot ist ein Indiz für praktizierte Unterrichtsentwicklung.

In der vierten These wird auf Gelingensbedingungen hingewiesen. Gemeint ist: Unterrichtsentwicklung gelingt, wenn Ressourcen genutzt, Unterstützung angeboten und geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden. Aber Unterrichtsentwicklung weckt bei den Beteiligten auch Energien. Denn nach wie vor gilt, was Johann Amos Comenius (1592–1670) in der Mitte des 17. Jahrhunderts formulierte: «Denn sehr wahr ist das bekannte Wort: Wer andere lehrt, unterrichtet sich selbst; nicht nur weil er durch Wiederholung das Aufgefasste in sich befestigt, sondern auch Gelegenheit erlangt, tiefer in die Dinge einzudringen.» Tiefer in das komplexe Gebilde Unterricht eindringen, Inhalt und Form von Grund auf verstehen, dafür braucht es Zeit, Anregung und Foren, in denen sich die Mitwirkenden austauschen und auseinander setzen können. So gibt Unterrichtsentwicklung Lehrerinnen und Lehrern Impulse für die Optimierung des Unterrichts. Sie knüpft ein Netz von Kontakten und schafft Synergien. Im Rahmen der Kongressvorbereitungen haben sich einige Schulen vernetzt und sich gegenseitig ihre Unterrichtsentwicklungsprojekte vorgestellt. Die Beteiligten erhielten Anregungen und Rückmeldungen. Ergebnisse dieser Arbeit wurden am Kongress vorgestellt und zeigten: Unterrichtsentwicklung braucht und weckt Energien.

Dank

Das Vorhaben Kongress Unterrichtsentwicklung ist, wie gesagt, eine Erfolgsgeschichte. Ausschlaggebend waren nicht nur das Thema, sondern auch die Trägerschaft. Es ist uns gelungen, Vertretungen von fünf Bildungsinstitutionen (Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung des Kantons Luzern, LWB; Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, PHZ; Schweizerisches Institut für Berufspädagogik Zollikofen, SIBP; Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen, WBZ; Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, ZS LLFB) für das Projekt zu gewinnen. Das ist in einem Land, in dem der Bildungsföderalismus wichtig ist, alles andere als selbstverständlich. Einige Kolleginnen und Kollegen verzichteten sogar darauf, mit dem Logo ihrer Institution auf der Titelseite des Kongressprogramms in Erscheinung zu treten. Sie stellten die Sache vor ihr Erscheinungsbild. Das ist Ausdruck echter Kooperation. Es ist grossartig, dass die Kooperation solch einen erfreulichen Abschluss gefunden hat. Den Kolleginnen und Kollegen der Planungsgruppe gebührt ein herzlicher Dank.

Danken wollen wir auch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). Der Generalsekretär der EDK und der Direktor des BBT übernahmen ohne Zögern das Patronat des Kongresses und unterstützten das Vorhaben mit einem namhaften finanziellen Beitrag. Sie hatten auch Verständnis dafür, dass der Kongress nur in deutscher Sprache durchgeführt wurde. Gleichzeitig betonten sie aber, es sei wünschenswert, wenn demnächst in der lateinischen Schweiz ein ähnliches Projekt lanciert werde.

Ein ganz besonderes Dankschön geht an den Kanton Luzern. Er stellte uns die wunderschön gelegene Schulanlage für den Kongress zur Verfügung, und unser Vorhaben wurde von der Bildungsdirektion, der Pädagogischen Hochschule und von der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung des Kantons Luzern unterstützt. Für diese grosse Unterstützung und für die Gastfreundschaft sprechen wir noch einmal unseren Dank aus.

Der Kongress Unterrichtsentwicklung fand in den Räumlichkeiten und auf dem Areal der Kantonsschule Luzern am Alpenquai statt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer schätzten die Atmosphäre und den gebotenen Service ausserordentlich. Kongressleitung und Planungsgruppe sind sich bewusst, dass die hervorragenden Dienstleistungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kantonsschule Luzern wesentlich zum guten Gelingen des Kongresses beitrugen. Dafür danken wir allen Beteiligten sehr herzlich.

1. Teil: Kongress 2003

1 Unterrichtsentwicklung – vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur

Regula Kyburz-Graber

1.1 Unterrichtsentwicklung im gegenwärtigen schulischen Umfeld

Als ich zusammen mit meiner Forschungsgruppe kürzlich Lehrerinnen und Lehrer suchte, die an einem Projekt zur Unterrichtsentwicklung, zum Thema «Naturwissenschaften im sozialen Kontext», interessiert wären, fragte ich zahlreiche Schulleitungen an. Fast alle reagierten positiv und zeigten sich am Vorhaben interessiert. Auf die Frage, welche Lehrpersonen aus den Fächern Biologie und Geschichte/Philosophie denn konkret für eine Zusammenarbeit in Frage kämen, bekannten die Schulleitenden, dass es schwierig würde, Lehrkräfte für eine extra Arbeit zu gewinnen. Viele von ihnen wünschten nichts mehr, als endlich wieder einmal normal unterrichten, sich dem Kerngeschäft zuwenden zu können. Abgesehen davon sei es nicht leicht, die von uns gewünschte Kombination von Lehrkräften für ein gemeinsames Projekt zu gewinnen.

Dieses Beispiel macht mehrere Aspekte deutlich, die für die Unterrichtsentwicklung relevant sind:

- 1) Unterrichtsentwicklung kann zunächst die alltägliche Arbeit betreffen, das, was jede Lehrerin/jeder Lehrer tut, um Unterricht vorzubereiten und durchzuführen. Diese Art von Unterrichtsentwicklung ist selbstverständlich und wird als die Kernaufgabe betrachtet.
- 2) Unterrichtsentwicklung ist aber auch mehr, mit Betonung auf dem Begriff «Entwicklung». Dieses Mehr wird erkannt und ernst genommen. Unterrichtsentwicklung ist die Tätigkeit, die sich mit neuen Anforderungen, neuen Themen, neuen Lehr- und Lernformen und grundsätzlich mit der Bildungsaufgabe in unserer Gesellschaft befasst.
- 3) Unterrichtsentwicklung hat nicht nur mit der engeren Entwicklung von Unterrichtskonzepten zu tun, sondern auch mit den strukturellen Bedingungen, z.B. den zeitlichen Rahmenbedingungen, der Situation der Lehrkräfte an den Schulen.
- 4) Die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, sich auf Unterrichtsentwicklung einzulassen, hängt in hohem Masse vom Gefühl der Belastbarkeit ab. Und dieses wiederum hat mit der Situation der Lehrkräfte generell zu tun, mit dem Ausmass der Wertschätzung ihrer Arbeit und ihres Faches. Gerade Letzteres ist von manchen Lehrkräften, insbesondere aus den naturwissenschaftlichen Fächern in Frage gestellt worden. Wenn schon weniger Stunden zur Verfügung stehen, dann möchte man diese nicht noch für aussergewöhnliche Unterrichtsentwicklungen verbrauchen.

Unterrichtsentwicklung im engeren Sinne ist die ureigenste Aufgabe jeder Fachperson, die unterrichtet. Jeder Unterricht verlangt eine vorausgehende, bewusst gestaltete Entwicklung. Und je zahlreicher und zeitaufwändiger die Arbeiten rund um Aufgaben der Schulentwicklung werden, umso lauter wird der Ruf, man möchte wieder zum so

genannten Kerngeschäft, zum Unterrichten nämlich und zur Unterrichtsentwicklung zurückkehren. Unterrichtsentwicklung mag vielleicht gerade heute, in einer Zeit zahlreicher parallel – und übereinander, ja zum Teil sich zuwider – laufender Reformprojekte – als sicherer Hort einer erlernten professionellen Tätigkeit gelten. Auch wir in der Ausbildung legen grösstes Gewicht auf Unterrichtsentwicklung im engeren Sinne.

Dennoch kann Unterricht und Unterrichtsentwicklung nicht mehr nur als das altbekannte und vertraute Geschäft behandelt werden. Unterrichtsentwicklung ist mehr als eine auf den unmittelbar durchzuführenden Unterricht und seine stetige Optimierung ausgerichtete Entwicklung. Wir kommen in der Bildung der Sekundarstufe II – wie übrigens auf anderen Stufen auch, aber mit etwas anderen Schwerpunkten – nicht darum herum, Unterrichtsentwicklung als Daueraufgabe im umfassenderen Sinne aufzufassen. Ich möchte diese Argumentation zunächst an einem systemischen Modell ausführen.

1.2 Unterrichtsentwicklung in einem systemischen Umfeld

Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Systemebenen, die durch Unterrichtsentwicklung tangiert werden.



Abb. 1: Die Systemebenen der Unterrichtsentwicklung

Das innerste Feld entspricht der Ebene des Individuums. Je nach dem, ob man die Perspektive eines Schülers/einer Schülerin oder einer Lehrperson einnimmt, ist das Individuum eher aktiv an der Unterrichtsentwicklung beteiligt oder eher passive Empfängerin der Entwicklung. Sowohl Lehrende als auch Lernende nehmen je beide Rollen ein, die aktive und die passive, allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Ihre Ziele und Wertvorstellungen, was den Unterricht und die Bildung generell anbetrifft, können sich beträchtlich unterscheiden. So sind die Lernenden vor allem auf das Erreichen des Abschlusses ausgerichtet, während die Lehrenden stärker den Unterrichtsprozess selbst gewichten. Die zweite Ebene entspricht der Klasse, in der sich die Unterrichtsentwicklung am direktesten auswirkt. Hier nimmt Unterrichtsentwicklung oft ihren Ausgang und wirkt sich umgekehrt auf die verschiedenen Beziehungsformen innerhalb der Jugendlichen

als auch zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen aus. Die dritte Systemebene bilden die Kolleginnen und Kollegen, bei den Lehrpersonen das Lehrerkollegium, bei den Jugendlichen die Peergruppen, die sich innerhalb der Klasse und innerhalb der Schule bilden. In diesen Gruppen schlägt sich die Unterrichtsentwicklung in Form von Erfahrungsaustausch und Problemdiskussionen nieder. Diese Ebene wird häufig als Ventil genutzt. Die vierte Systemebene bildet die Schule als Organisation. Hier bilden sich die Rahmenbedingungen für Unterrichtsentwicklung aus bzw. werden diese gezielt festgelegt. Lehrende und Lernende werden in hohem Masse von der Schulkultur beeinflusst und wirken ihrerseits auf sie zurück und sind an deren Veränderung beteiligt (nach Anthony Giddens verändert jedes Handeln gleichzeitig die Handlungsbedingungen, Giddens 1997). Die fünfte Ebene schliesslich entspricht dem gesellschaftlichen Umfeld, das durch seine Entwicklungen die Aufgaben der Unterrichtsentwicklung letztlich begründet.

Gründe für Unterrichtsentwicklung sind primär in den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen und in der Notwendigkeit, Unterricht in Berücksichtigung dieser Gegebenheiten und der gesellschaftlichen Normen und Werte und ihrer Veränderungen zu gestalten. Einige dieser Aspekte, die mehrere Ebenen des systemischen Modells betreffen, sollen im Folgenden skizziert werden:

Die raschen Veränderungen in unserer Gesellschaft: Aussagen über rasche gesellschaftliche Veränderungen gelten mittlerweile als Binsenwahrheit. Globale Welt, Pluralismus, fehlende Verlässlichkeit, geringe Verbindlichkeit und mangelnde Langfristigkeit sind Schlagwörter, die dazu gehören. Überraschend ist weniger, dass sich die Gesellschaft rasch verändert, sondern vielmehr, dass sie sich *in kürzester Zeit* verändert, durch immer weniger oft voraussehbare, oft auch nicht sichtbare Ursachen und in nicht voraussehbarer Weise.

Die Situation der Jugendlichen ist geprägt von der Aufgabe der Identitätsentwicklung. Helmut Fend beschreibt diese als einen ko-konstruktiven Prozess, der durch die Jugendlichen aktiv in der Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzogen werden muss (Fend 2001). Je komplexer diese Umwelt wird, desto anspruchsvoller gestaltet sich die Entwicklungsaufgabe. Da die Schule an dieser Aufgabe mit beteiligt ist, stellt sich die Frage, wie weit sie die Alltagswelt herein nehmen und die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen als Basis der Unterrichtsentwicklung einbeziehen soll.

Veränderte Autoritätsverhältnisse: Peter Posch beschreibt als eine der grössten Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer die sich verändernden Erwartungen der Jugendlichen (Posch, im Druck). Zu den wichtigsten Gründen zählt er die sich verändernden Autoritätsverhältnisse in den Familien. Die Interaktion zwischen Eltern und Kindern wird vermehrt partnerschaftlich organisiert, über familiäre Entscheide wird verhandelt oder aber die Kinder werden bei wichtigen Entscheiden sich selbst überlassen und werden damit überfordert. Wenn Jugendliche die im privaten Umfeld erworbene oder übertragene Selbstständigkeit in der Schule nicht ebenso erleben, kommt es zu Konflikten und Missverständnissen. Lehrpersonen sind dadurch viel stärker gefordert, geplanten Unterricht zu legitimieren und mit den Jugendlichen zu verhandeln.

Die unüberschaubaren Optionen und die Angst, etwas zu verpassen: Aus soziologischer Sicht ist die scheinbar unbegrenzte Zahl der Optionen für die Gestaltung von Ausbildung, Beruf, Privat- und Freizeitleben ein neues Phänomen. Verbunden mit dem Individualisierungsphänomen (jeder Mensch ist für seine Entwicklung und sein Schicksal selbst verantwortlich, siehe Fend 2001) erzeugt dies einen bisher nicht gekannten Druck auf die Jugendlichen, in Kenntnis aller Wahlmöglichkeiten stets das Maximum auszuwählen und die Verantwortung dafür allein zu tragen.

Die unübersehbare Informationsmenge, das Wissen und das Wissensmanagement: Die Jugendlichen scheinen zunächst lockerer mit der Informationsmenge umgehen zu können, wenigstens technisch. Sie verschaffen sich ohne Probleme und Anstrengung einen Informationsvorsprung und bringen Lehrerinnen und Lehrer öfters in Verlegenheit. Doch den Umgang mit Information müssen sie lernen. Die Auswahl und Verarbeitung von Information zu strukturierten Wissensbeständen und das Wissensmanagement werden als neue Lernanforderungen für die Jugendlichen beschrieben. Nur: wie können sie lernen, mit Information selektiv und kritisch umzugehen, wenn ihnen die Struktur fehlt, in die sie neue Informationen einbauen sollten? Andererseits: Es kann keine Strategie zur Bewältigung der Informationsmenge sein, vorhandene Information nicht zu nutzen, nur weil die nötigen Wissensstrukturen noch fehlen. Wann ist der richtige Zeitpunkt für das Arbeiten mit unstrukturierten Informationen? Und wie lehrt und lernt man den Umgang mit Informationen und deren Strukturierung?

Die teamorientierte Berufswelt: In der Berufswelt ist Teamarbeit und projektbezogenes Arbeiten gefragt, d.h. die Fähigkeit, unbekannte Aufgabenstellungen in einer Gruppe zielorientiert, strategisch durchdacht und sach- und termingerecht zu bearbeiten. Wenn eine Forderung sich durch alle Stufen der Bildung hindurchzieht, dann ist es diese: Lernende der Berufsschule, der Mittelschule und der Hochschule sollen in ihrer Ausbildung Fähigkeiten im team- und projektorientierten Arbeiten aufbauen.

Wenn wir die gesellschaftliche Situation betrachten, wie sie sich heute präsentiert, dann ist Unterrichtsentwicklung mehr als eine auf die unmittelbare Optimierung von Unterricht ausgerichtete Entwicklung. Unterrichtsentwicklung kann an den beschriebenen Bedingungen der heutigen Lebenswelt von Jugendlichen und uns Erwachsenen nicht vorbei gehen. Sie hat sie als Bedingungen des schulischen Lernens in das pädagogische Denken zu integrieren. Damit ist aber nicht gemeint, dass dies ohne kritische Distanz zu geschehen hätte.

Unterrichtsentwicklung, die sich darauf beschränkt, Unterricht sozusagen als Supermarkt zu optimieren, also jedem und jeder das zu bieten, wonach zu einer spezifischen Zeit gerade der Sinn steht, greift zu kurz und vermischt ausserschulische Lebenswirklichkeit mit Bildung. Bildung, so haben wir in unserem Buch «Sozio-ökologische Umweltbildung» im Rückgriff auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Bildung formuliert, ist «die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst» (Kyburz-Graber et al. 1997, 37). Bildung ist auf die vernünftige Bestimmung von Sinn für die eigene Lebensperspektive wie auch für die Zukunft der Welt ausgerichtet. Bildung hat deshalb die Aufgabe, gesellschaftlich legitimierte pädagogische Ziele

anzustreben, die einerseits die bisher entwickelten kulturellen Errungenschaften sichern, andererseits auch Fähigkeiten zur Mitgestaltung bei der Fortentwicklung der Gesellschaft einschliessen.

Vielleicht taucht spätestens hier die Frage auf, ob denn Lehrpersonen nicht schon immer mit ihrem Unterricht das Bestreben hatten, Jugendliche mit den kulturellen Errungenschaften vertraut zu machen und ihr kritisches Denken im Blick auf die zukünftige Gestaltung der Gesellschaft zu entwickeln. Damit wird die Frage nach Defiziten in der bisherigen Unterrichtstradition gestellt.

1.3 Der Defizitansatz in der Unterrichtsentwicklung

Kürzlich hat mich eine Studentin, etwa 40-jährig, gefragt, was denn so falsch sei an dem Unterricht, den sie selbst damals in der Schule als sehr positiv genossen habe. Sie hätte doch viel gelernt, ein Studium bewältigt und erst noch den Lehrerberuf so gut erlebt, dass sie jetzt selbst auch Lehrerin werden möchte. Sie traf damit eine Grundfrage, die sich die meisten Erwachsenen mit Blick auf die heutige Schule stellen: Kann denn etwas falsch gewesen sein, wenn ich doch persönlich den Beweis liefere, indem ich gut herausgekommen bin, das Leben bewältige und sinnvoll gestalte? Indem ich es schaffe, mich auf immer wieder neue Anforderungen einzustellen und mir mit der Zeit sichere Expertenfähigkeiten anzueignen. Und das alles mit einem aus heutiger Sicht schnöde bezeichneten veralteten Unterricht? Ein anderer Student wollte wissen, woher man denn von der wissenschaftlichen Didaktik die Gewissheit habe, dass es neue Entwicklungen brauche? Die Praxis böte doch keine Evidenz, dass z.B. selbstständiges Lernen besser sei als Wissensvermittlung.

In diesen Fragestellungen steckt zunächst das Bedürfnis nach Gewissheit über die Wirksamkeit von Lernen und die effizientesten Lernwege. Man kann zwar heute einiges darüber sagen, was guter Unterricht ist, was Schülerinnen und Schüler kurzfristig zu guten Lernleistungen bringt. Wir wissen z.B., dass ein straffes Klassenmanagement zu besseren Lernleistungen führt, ein gut strukturierter, zielorientierter Unterricht das Lernen erleichtert; dass Lehrkräfte, welche die Fähigkeit haben, Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren, das Lernen besser fördern können. Effizientes Lernen ist aber nicht alles.

In der Frage der Studentin kommt auch zum Ausdruck, dass sie die veränderte gesellschaftliche Situation im Vergleich zu ihrer Schulzeit nicht berücksichtigt. Viele Menschen können sich keinen anderen Weg vorstellen, als den, den sie selbst gegangen sind. Dieser Weg besteht oftmals in Versuch und Irrtum. Für die Jugendlichen jedoch kann es nicht mehr derselbe Weg sein. Es ist anzunehmen, dass die Zeit, die wir selbst für die Entwicklung unserer Fähigkeiten zur Verfügung hatten, den Jugendlichen nicht im gleichen Umfang zur Verfügung steht. Jugendliche müssen verschiedene Aufgaben, für die wir viel Zeit hatten, schneller und gezielter im Unterricht lernen. Unterricht hat entsprechende Lernsituationen bereit zu stellen.

Unterrichtsentwicklung hat sich darüber hinaus aber nicht nur um kurzfristige Lernerfolge zu kümmern, sondern vor allem auch um die längerfristigen Perspektiven der Bildung.

Unter dieser Perspektive können wir frühere Lernerfahrungen nicht pauschal als gelungen bezeichnen, so wenig wie wir heutigen Unterricht pauschal als wirksam oder nicht wirksam beurteilen können. Denn zumindest müssten wir die Frage stellen: gelungen oder wirksam in Bezug auf welche normative Vorgabe? Meinen wir wirksam bezüglich der Aneignung von Wissensbeständen, der Fähigkeit, neues Wissen selbstständig zu erschliessen oder mit anderen zusammen eine gestellte Aufgabe zielorientiert und sachgerecht zu bearbeiten, ein Ergebnis prägnant zu präsentieren? Oder meinen wir damit die Fähigkeit, ein Hochschulstudium auf dem direktesten Weg zu bewältigen? Dies sind kurz- und mittelfristige Wirkungen. Wie steht es mit den langfristigen? Können wir mit Sicherheit beurteilen, was genau uns an die Stelle gebracht hat, an der wir uns heute befinden? Klaus Moegling identifiziert im Buch «Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemässen gymnasialen Bildung» Ganzheitlichkeit, Nachhaltigkeit und Wissenschaftlichkeit als didaktisch relevante Kategorien, und als zeitgemässe Anforderungen Problemorientierung, Interdisziplinarität und Selbstständigkeit (Moegling 2000). Diese Kategorien orientieren sich nicht am kurzfristigen Lernerfolg, sondern an der Frage, was grundsätzlich gelernt werden soll. Die Gewissheit, ob und inwiefern sich das Was, Wie und Wieviel biographisch für die Lernenden auswirkt, werden wir nie haben. Bildungsarbeit ist ein gemeinsamer Suchprozess. Dieser Suchprozess tangiert alle im Modell beschriebenen Ebenen.

Im Laufe der letzten zehn Jahre habe ich zusammen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedene Projekte der Unterrichtsentwicklung begleitet und ausgewertet und im Austausch mit anderen Forschungsgruppen nach Schlüsselstellen der Unterrichtsentwicklung gesucht.

1.4 Schlüsselstellen in der Unterrichtsentwicklung

In verschiedenen Forschungsprojekten analysierten wir Unterrichtsvorhaben, die wir mit Lehrerteams initiierten und deren Verlauf wir anhand von Dokumenten, Workshop-Protokollen, Gesprächen und Fragebogen untersuchten. Im Weiteren werteten wir Erfahrungen mit laufenden Unterrichtsvorhaben anhand von Leitfadeninterviews aus, und in einem eben abgeschlossenen Evaluationsprojekt arbeiteten wir mit Lehrerinterviews, Fragebogen und Schülergruppengespräch (siehe Kyburz-Graber et al. 1997, 2000, 2003). In den betreffenden Studien identifizierten wir Schlüsselstellen, welche die Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit als Spannungsfelder erlebten. Um diese zu verdeutlichen, charakterisiere ich sie je durch zwei Extrempositionen und illustriere sie durch Beispiele:

1.4.1 Aneignung von Wissen: Wissensvermittlung – Wissenskonstruktion

Traditionelle Wissensvermittlung in gelenkten Unterrichtssituationen scheint sich bisher für den Aufbau von systematischen disziplinären Wissensstrukturen bewährt zu haben. Es zeigt sich jedoch, dass das mehr oder weniger passive Aneignen von Wissen aus verschiedenen Gründen ungenügend ist: Man stimmt heute weitgehend darin überein, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, bei dem individuelle kognitive Wissensstrukturen angelegt werden. Unterstützt wird dieser Prozess durch die Beschäftigung mit komple-

ten, praxisnahen Lernsituationen (Situating cognition-Ansatz, siehe Reinmann-Rothmaier & Mandl 2001); passiv angeeignetes Wissen ist träge, d.h. kann in Transfersituationen kaum mobilisiert werden. Lehrerinnen und Lehrer wissen um die Erkenntnisse der Lernforschung, können sich aber kaum vorstellen, massgeblich auf Wissensvermittlung, vor allem in Einführungsphasen, zu verzichten.

Beispiel: In einem Unterrichtsprojekt wollen die beteiligten Lehrpersonen zunächst eine systematische Einführung geben, um – wie sie begründen – zuerst die wichtigsten Grundlagen systematisch anzulegen. Die anschliessende Lernphase sollte dann selbstständig geschehen. Auf Intervention der Lernenden wird der Aufbau auf den Kopf gestellt: zuerst eine selbstständige Explorationsphase durch die Schülerinnen und Schüler in einer Alltagssituation, anschliessend die Verarbeitung, basierend auf den eigenen Untersuchungen, durch Gruppen- und Plenumsarbeit. Die Lehrpersonen sind überrascht, dass die Klasse konzentrierter und aktiver am Thema arbeitet als sie dies erwartet haben (Kyburz-Graber et al. 1997).

Beispiel: Ein Lehrer hat bisher die Klassen durch Wissensvermittlung in die Benutzung der Bibliothek eingeführt. Für einmal bekommt eine Schülergruppe ein Thema, zu dem sie sich selbst das nötige Wissen beschaffen soll. Bei dieser Gelegenheit erwerben die Lernenden selbst das nötige Wissen durch die aktive und selbstverantwortliche Benutzung der Bibliothek. Das Ergebnis übertrifft die Erwartungen des Lehrers bei weitem. «Eine unglaublich gute Erfahrung», wie er selbst sagt (Kyburz-Graber et al. 1997).

1.4.2 Beteiligung der Lernenden: Einbezug – Partizipation

Im Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) ist als Bildungsziel die verantwortungsvolle Mitgestaltung der Gesellschaft formuliert. Die Jugendlichen, die heute mit Selbstverständlichkeit in manchen Alltagssituationen ihre Selbstverantwortung wahrnehmen oder von denen die Übernahme von Selbstverantwortung erwartet wird, fordern dies vermehrt auch in der Schule ein. Wo soll Mitverantwortung gelernt werden, wenn nicht in der Schule? Lehrerinnen und Lehrer möchten zwar die Lernenden durchaus einbeziehen, aber unklar ist, mit welcher Konsequenz. Einbezug ja, aber nicht immer und überall.

Beispiel: In einem Gespräch mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern über fächerübergreifenden Unterricht erachten es diese als selbstverständlich, dass ihnen Einblick in die längerfristige Planung gewährt und dass ihnen grundsätzlich die Möglichkeit angeboten wird, sich an der konkreten Unterrichtsvorbereitung zu beteiligen. Auch Mitbestimmung in der Themenwahl ist ihnen wichtig. Die Lehrpersonen dagegen sind der Meinung, dass sie die Verantwortung für den Unterricht tragen müssten, dass sie deshalb die Lernenden zwar gelegentlich einbeziehen könnten, aber nicht im Sinne einer Beteiligung oder gar Mitbestimmung (Kyburz-Graber et al. 2003).

1.4.3 Unterrichtsprozess: Planung – Offenheit

Planvoller Unterricht orientiert sich an Zielen, die in einer bestimmten Zeit zu erreichen sind. Wie aber hat eine Planung auszusehen für einen Unterrichtsprozess, der sich lebendig aus der Situation heraus entwickeln soll? Wie ist der Widerspruch zwischen Planung und Offenheit aufzulösen? Diese Frage stellt sich z.B. bei der Durchführung von Klassengesprächen. Diese haben sich in unseren Studien als eine wichtige, aber oft vernachlässigte Unterrichtsform erwiesen: für die Vertiefung von selbst erarbeitetem Wissen der Schülerinnen und Schüler, für die Klärung von Fakten und Wertfragen und für das Formulieren von Synthesen (siehe «Naturwissenschaften im sozialen Kontext»). Auch bei projektorientierten Unterrichtsvorhaben stellt sich die Frage, wie weit mit der Planung dem situativen Unterrichtsgeschehen vorgegriffen werden darf und kann.

Beispiel: Einer Projektwoche wird das Thema Nachhaltigkeit zu Grunde gelegt. Alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs beteiligen sich in interessegeleiteten, klassenübergreifenden Gruppen. Die einen Lehrpersonen wollen zuerst sich selbst und dann den Lernenden einen soliden Boden verschaffen und bereiten eine theoretische Einführung in den Begriff der Nachhaltigkeit vor (nach dem so genannten Brundtland-Bericht, WCED 1987). Andere Lehrpersonen entscheiden sich dafür, mit den Lernenden gemeinsam Fragestellungen zu einem Thema zu überlegen. Im ersten Falle haben die Lernenden eine Struktur, aber das Thema bleibt für sie abstrakt. Im zweiten Fall wird das Thema lebendig und für die Lernenden relevant, aber es bereitet den Beteiligten Mühe, die praktischen Erkenntnisse später theoretisch planvoll zu verarbeiten (Kyburz-Graber & Högger 2000).

1.4.4 Lernprozess: Lenkung – Autonomie

Lehrpersonen wie auch Lernende messen im Lernprozess den Aspekten Lenkung und Autonomie einen zentralen Stellenwert bei. Oft werden dabei Lenkungsphasen mit der Vermittlung der absolut notwendigen Wissensstrukturen assoziiert, autonome Lernphasen dagegen mit einem Wissensaufbau, der aus der Sicht der Beteiligten auch zufällig und weniger strukturiert sein darf. Lehrpersonen und Lernende gehen dabei, so haben wir in unseren Analysen festgestellt, in der Regel von einer Auffassung über Autonomie im Lernen aus, welche Abkoppelung und Unabhängigkeit bedeutet. Lernende wollen sich nicht dreinreden lassen und die selbstständige Arbeit genießen; Lehrende wollen sich nicht einmischen, weil sie spüren, dass sie nicht erwünscht sind. Sie greifen nur ein, wenn sie geholt werden, was aber praktisch nicht vorkommt, wenn sich die Lernenden selbstständig organisiert haben. Dies führt in vielen Fällen zu einer Dichotomie: *entweder* Lenkung *oder* Autonomie, was die gemeinsame sachliche Vertiefung erschwert (Kyburz-Graber et al. 2000).

1.4.5 Wissenssystematik: Didaktische Reduktion – Komplexität

Wenn wir als Lehrpersonen ein Thema didaktisch bearbeiten und in gelenkten Unterricht umsetzen, nehmen wir eine didaktische Reduktion vor. Dabei werden alle relevanten Entscheidungen nach bestem Wissen und in Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden getroffen. Die Komplexität des Themas wird auf kognitiv verdaubare Stücke reduziert. Um systematisches, zusammenhängendes Wissen aufzubauen, ist dieses Vorgehen notwendig, aber nicht hinreichend. Die Anforderungen an Jugendliche bestehen nicht nur darin, vereinfachte Strukturen aufzubauen, sondern zusätzlich auch, sich mit komplexen Fragestellungen zu befassen und die Fähigkeit zu entwickeln, neues Wissen in bestehende Wissensstrukturen einzubauen. Die Frage, ob und wie viel Komplexität verkraftbar ist, verunsichert Lehrende und Lernende.

Beispiel: Das Thema nachhaltige Entwicklung kann auf einen einfachen, reproduzierbaren Nenner gebracht werden: «Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, welche die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu beeinträchtigen» (WCED 1987). Mit der Kenntnis dieses Satzes wird aber die Komplexität einer solchen Entwicklung keineswegs sichtbar. Diese zeigt sich erst dann, wenn konkrete Situationen analysiert werden. Denn in diesen treten Zielkonflikte auf, es gilt zu beurteilen, was denn im konkreten Fall nachhaltige Entwicklung bedeute. Es zeigt sich, dass Lehrende unsicher sind, wenn sie komplexe Themen aus der Lebenswirklichkeit bearbeiten: Wie viel Komplexität ist den Lernenden zuzumuten und wie viel Reduktion ist vertretbar, wenn man einer vertieften Bearbeitung des Themas gerecht werden will (Kyburz-Graber et al. 2000).

1.4.6 Ziele: Lehrziele – Lernziele

Wir lehren unsere Lehramtsstudierenden, Lernziele so zu formulieren, dass diese Richtschnur für den konkreten Unterricht und für die zu überprüfenden Lernergebnisse sind. Die Tätigkeit des Lernziel-Formulierens ist für die Unterrichtsplanung hilfreich. Streng genommen handelt es sich dabei aber um Lehrziele: es sind die Lehrpersonen, die festlegen, was zu lernen ist. Spätestens wenn die Schülerinnen und Schüler selbstständig an eigenen Vorhaben arbeiten, wird jedoch klar, dass es die Lernenden sind, die sich selbst Ziele vorgeben müssen. Aus der Motivationsforschung ist auch bekannt, dass das Setzen von realistischen Zielen eine wesentliche Voraussetzung für Leistungsbereitschaft ist. Ob Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Lernziele zu formulieren, wenn sie das Thema noch nicht kennen? Diese Frage wird oft gestellt. Lernziele sind keine fixen Größen. Sie können diskutiert, revidiert, verfeinert, ergänzt werden. Lernziele zu formulieren ist ein Teil des Lernprozesses selbst. Je länger die Phasen selbstständigen Lernens sind, desto wichtiger werden gemeinsam formulierte Lernziele.

Beispiel: In einem Seminar mit Lehrerinnen und Lehrern, in dem Ergebnisse selbstständiger Schülerarbeiten ausgewertet werden sollen, stellen die beteiligten Lehrpersonen fest, dass sie sich selbst im Voraus keine Überlegungen gemacht haben, welche Lernziele erreicht werden sollen. Zudem wissen sie nicht, welche Vorstellungen über Lernziele die

Schülerinnen und Schüler haben. Eine Auswertung der Ergebnisse wird damit unmöglich: worauf ist die Bewertung zu beziehen, wenn keine Zielvorstellungen vorhanden sind? Die Lehrpersonen erkennen, dass eine Lernchance verpasst worden ist, indem sie sich nie mit den Lernenden darüber verständigt haben, was wichtige Lernziele sind (Kyburz-Graber et al. 1997).

1.4.7 Zeit: Vorgegebene Zeitstruktur – freie Studienzeit

Der Unterricht im Gymnasium ist stark strukturiert. Schülerinnen und Schüler lernen, sich situativ rasch von einem Fach auf das andere umzustellen. Dem Aufbau einer konzentrierten Studierfähigkeit wird diese Struktur wenig gerecht. Es gibt deshalb im In- und Ausland verschiedene Ansätze, um die festen Strukturen aufzubrechen. Z.B. können durch das Zusammenlegen einzelner Lektionen Lektionenpools geschaffen werden, mit denen frei strukturierbare Halbtage entstehen. In den Niederlanden wird in einem Reformprojekt der Sekundarstufe II ein Drittel der Unterrichtszeit für selbstständiges Studieren eingesetzt. Es wird im Kontext zukünftiger Unterrichtsentwicklung eine zentrale Frage sein, in welchen Strukturen sich Unterrichtsentwicklungsprojekte bewegen können und welches Verhältnis von angeleitetem und selbstständigem Lernen angemessen ist. Die Antwort auf diese Frage wird sich nicht in allgemeinen Zahlen ausdrücken lassen, sondern sie muss in den Schulen mit Rücksicht auf die spezifischen Situationen und Schulkulturen gesucht werden.

Die Beschreibung der verschiedenen Schlüsselstellen zeigt, dass bei der Unterrichtsentwicklung eine Reihe von Fragen auftauchen, die sich weder aus der Alltagspraxis noch aus einer Alltagstheorie und auch nicht aus einer allgemeinen Theorie heraus unmittelbar beantworten lassen. Unterrichtsentwicklung, bei der grundsätzliche Aufgaben angepackt werden, kommt nicht darum herum, diese Schlüsselstellen einzubeziehen. Das Arbeiten daran, entspricht einem dauernden Suchprozess.

Ein Suchprozess kann Kräfte raubend sein und letztlich vielleicht sogar die Visionen kosten, die ihn beflügeln sollten. Eine solche Wirkung verknüpfe ich mit einem Defizitansatz in der Unterrichtsentwicklung. Der Suchprozess kann aber auch konstruktiv und bestärkend sein, im Sinne eines gemeinsamen Lernens. Einen solchen Suchprozess verbinde ich mit dem Ansatz einer gemeinsamen Lernkultur. Lassen Sie mich zunächst ein mittlerweile verbreitetes Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung etwas näher untersuchen: die Feedbackkultur.

1.5 Feedbackkultur – ein hinreichendes Instrument für Unterrichtsentwicklung?

Die Feedbackkultur wird zurzeit an manchen Schulen als Instrument der Qualitätsentwicklung eingeführt mit dem Ziel die individuellen, praxisbezogenen Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Feedback dient dabei als Reflexionshilfe für das Überprüfen und Optimieren des individuellen Handelns in komplexen Situationen

(Landwehr 2003). Unter Feedback verstehen wir die subjektive Rückmeldung an einen Akteur, ohne dass dabei ein Anspruch auf einen objektiven Wahrheitsgehalt erhoben wird. Die Feedbackkultur baut auf der so genannten doppelten Subjektivität auf: Es wird anerkannt, dass die feedbackgebende Person subjektiv urteilt, ebenso wie die feedback-empfangende Person subjektiv mit dem Feedback umgeht, d.h. sie macht das, was ihr subjektiv wichtig ist. Das Arbeiten mit Feedbacks kann kurzfristige und punktuelle Verbesserungen im Lehr-Lernverhältnis bewirken. Bei allem gegenseitigen Wohlwollen und der Bereitschaft zu konstruktiver Kritik lässt sich jedoch nicht wegdiskutieren, dass Feedbacks das Denken in Defizit-Kategorien fördern, vor allem dann, wenn nicht kritisch darüber nachgedacht wird, was denn die Bezugsnormen von Feedbacks sind: warum beurteilt z.B. eine Lehrperson aufgrund eines Unterrichtsbesuches bei einem Kollegen oder einer Kollegin deren Unterrichtsstil als zu wenig zielorientiert oder vielleicht umgekehrt als zu autoritär? Warum finden Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Unterricht interessant bzw. langweilig? Feedbacks beziehen den Kontext einer Situation oft nicht mit genügender Transparenz ein. Sie sind subjektiv und erheben aus ihrer Subjektivität heraus den Anspruch auf nicht diskutierbare Richtigkeit. Sie bauen nicht auf einer umfassenden Fragehaltung auf, indem sie mehr nach dem Wie als nach dem Warum fragen. Warum-Fragen sind aber wichtiger Ausgangspunkt für das kritische Hinterfragen von Werten und Normen und damit für Veränderungen, die mehr sind als kurzfristige, vordergründige Verbesserungen. Chris Argyris und Donald Schön unterscheiden bei lernenden Organisationen das «single-loop» und das «double-loop» Lernen (Argyris & Schön 2002): Das Einschleifen-Lernen, das eine einzige Rückmeldeschleife enthält, reicht aus, um Organisationsstrukturen innerhalb eines konstanten Rahmens von Werten und Zielen zu verändern. Wenn aber Werte und Normen der Organisation selbst hinterfragt werden sollen, dann erfordert dies ein so genanntes Doppelschleifen-Lernen. Es braucht dazu zwei Rückmeldeschleifen: die Auswirkungen des Handelns werden festgestellt und zusätzlich werden Werte und Annahmen hinterfragt, die das Handeln leiten. Die Feedbackkultur erlaubt, Defizite des Handelns zu ermitteln, Optimierungen innerhalb eines bestehenden Rahmens zu erreichen und ist in dieser Funktion gewiss hilfreich. Sie fördert ein single-loop Lernen. Aber für eine fundierte Unterrichtsentwicklung kann sie nicht den nötigen Reflexions-Hintergrund bieten. Sie verfestigt möglicherweise das Denken in Defiziten und verbaut allenfalls die wesentlichen Entwicklungsschritte. Da sich das schulische Umfeld dauernd verändert, kann sich eine Lehrperson nicht auf einmal gewonnene Erkenntnisse abstützen, sondern sie hat stets wieder von neuem zu analysieren, wie sich die neuen Situationen präsentieren und was dies für das Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutet: inhaltlich, methodisch und affektiv. Unterrichtsentwicklung hat sich in einer kritischen Fragehaltung mit den gesellschaftlichen Anforderungen schulischer Bildung zu befassen.

1.6 Der Praxisforschungsansatz für eine gemeinsame Lernkultur

Mit der systemischen Betrachtung haben wir festgestellt, dass Unterrichtsentwicklung eine kritische, systemische, systembezogene und langfristige Reflexion der verschiedenen Systemebenen einschliessen muss, wenn sie sich nicht naiv für irgendwelche Zwecke, z.B. kurzfristige, wenig bildungsrelevante Effekte instrumentalisieren lassen will. In Australien

hat man an der Deakin University, School of Education, in Zusammenarbeit mit Schulen viele Erfahrungen mit Unterrichtsentwicklung gemacht und dabei folgende Prinzipien als bedeutungsvoll für eine umfassende Praxisreflexion beschrieben: Unterrichtsentwicklung ist schul- und kontextbezogen; die Inhalte beziehen sich auf die Bedürfnislage der Beteiligten; das professionelle Wissen entsteht aus einem professionellen Selbstentwicklungsprozess; alle Beteiligten nehmen am Entwicklungsprozess teil; die den Aktivitäten zu Grunde liegenden Strukturen, Werte und Interessen werden kritisch reflektiert; praktische Tätigkeiten und praxistaugliche Theorien werden in einem wechselseitigen Prozess entwickelt (Robottom 2003). Dazu bedarf es einer Vorgehensweise, die Praxis, Forschung und Theorie zusammenbringt. Dies wird eingelöst, wenn die Beteiligten selbst ihre Praxis erforschen und dabei auch die Rahmenbedingungen und Hintergründe des schulischen Handelns einbeziehen (siehe z.B. Carr & Kemmis 1986, Altrichter & Posch 1998). So kann eine gemeinsame Lernkultur unter den Lehrerinnen und Lehrern entstehen.

Ein Praxisforschungsansatz, der diesen Prinzipien gerecht wird, könnte etwa folgendermassen aussehen:

Zwei oder mehrere Lehrpersonen einigen sich auf eine gemeinsame Fragestellung, die sie während eines Semesters oder Jahres miteinander bearbeiten möchten. Auf eine solche Fragestellung stossen sie im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern, durch Unterrichtsereignisse, durch Reflexionen über ihren Unterricht, z.B. anhand von Notizen, durch neue Stundengefässe usw. Die Fragestellungen können schwergewichtig die Ebene des individuellen Lernens betreffen, oder aber die Arbeit mit der Klasse, die Lernkultur an der Schule oder gesellschaftliche Anforderungen.

Beispiele von Fragestellungen sind:

- Wie verstehen Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Sachverhalt oder Begriff?
- Welche Vorerfahrungen und Kenntnisse bringen sie mit?
- Was meine ich als Lehrperson genau, wenn ich vom Verstehen von Zusammenhängen spreche? Was verstehen die Schülerinnen und Schüler darunter?
- Was ist den Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Thema wichtig? Welche Ziele setzen sie sich selbst und wie und warum entwickeln sich die Ziele durch gegenseitige Verständigung und im fortschreitenden Lernprozess?
- Warum entwickeln gewisse Schülerinnen und Schüler/Klassen Interesse für ein Thema, andere nicht?
- Wie sprechen Schülerinnen und Schüler über ihr Lernen?
- Unter welchen Bedingungen glückt selbstständiges Lernen? Worin zeigt es sich, dass Lernende Fortschritte beim selbstständigen Lernen machen? Wie beschreiben sie ihre Fortschritte?
- Wie verstehen Schülerinnen und Schüler fächerübergreifendes Lernen, mit welchen Zielen verbinden sie es?

Solche Fragen zielen auf einen umfassenden Erkenntnisgewinn und richten den Blick auf eine Entwicklung. Sie sind nicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung verengt, vor allem auch nicht allein auf das Verhalten der Lehrperson, sondern sie schliessen die Ebene der

Klasse, der Lehrerzusammenarbeit, der Schule als Organisation und die gesellschaftliche Situation mit ein. Und sie sind zugleich offen für Unerwartetes, erlauben kritische Reflexion. Zur Beantwortung braucht es mehrere Datenquellen.

Beispiel: Für die Evaluation eines über mehrere Jahre in der gleichen Klasse praktizierten fächerübergreifenden Unterrichts wählten wir neben Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern und einem Schülerfragebogen als eine weitere Datenquelle auch ein Gespräch mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern. An diese Gruppe wurde unter anderem die Frage gestellt: Was versteht ihr unter fächerübergreifendem Lernen? Woran könnt ihr erkennen, ob ihr fächerübergreifend gelernt habt? Das Gespräch ergab unerwartete Einsichten der vier Schülerinnen und zwei Schüler: Fächerübergreifendes Wissen beschreiben sie als ein über die Fächer hinausreichendes allgemeines, bleibendes Wissen; es liefert «Aufhänger», gemeinsame Aspekte im Sinne von Grundelementen, eine Herangehensweise, wie man sie auch im Beruf brauchen könnte; Zusammenhänge zwischen den Fächern werden sichtbar, aber auch die Unterschiede; durch verschiedene Sichtweisen ergibt sich ein differenziertes, umfassendes Bild zum Thema; es wird klar, dass man eine Einheit lernt und nicht jedes Fach einzeln; das Wissen ist reaktivierbar für neue Themenstellungen (Kyburz-Graber et al. 2003). Die Gruppe von Schülerinnen und Schülern gibt mit dieser Reflexion ihrer Erfahrungen einen neuen Einblick in ihr Verständnis fächerübergreifenden Lernens, welches für die Entwicklung einer praktischen Theorie für fächerübergreifenden Unterricht wichtige Aspekte enthält.

1.7 Die Aussensicht zur Praxisforschung

Praxisforschung kann Gefahr laufen, blinde Flecken zu übersehen. Deshalb wird sie oft verbunden mit einem Blick von aussen, mit einer Begleitung durch die Bildungsforschung. Die Aussensicht kann neue Impulse geben, Initiativen anstossen und unterstützen, Ergebnisse von Praxisforschung in einen grösseren Zusammenhang stellen, vertiefende Reflexionen anregen usw.

Die Bedeutung der Aussensicht der Bildungsforschung möchte ich am Beispiel der gegenwärtigen Reformdiskussion erläutern:

In Praxisforschungsprojekten wird öfters angestrebt, die Alltagsrealität der Jugendlichen in die Schule zu holen, Biografie-Arbeit mit ihnen zu machen, um ihr Interesse zu wecken. Diese Bestrebungen können neue Unterrichtsmöglichkeiten eröffnen. Gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass auf diese Weise eine «Neigung zu neuen subjektiven Beschränkungen und zu biographischen Identitäts- und Mentalitätsverengungen» entsteht, wie Thomas Ziehe argumentiert, der als Erziehungswissenschaftler zu jugendsoziologischen Fragen an der Universität Hannover arbeitet (Ziehe 2002). Jugendliche seien heute selbstbezoglicher, eigenweltbezogener, lebensweltzentrierter geworden. Ziehe plädiert auf Grund dieser Analyse der Jugendlingsituation, das Verhältnis von Schule und Jugendlichen als «Differenzverhältnis» zu konzipieren, die Differenz zwischen Schule und Alltagswelt zu wollen und sie nicht unkritisch zu verwischen.

Bezogen auf den Praxisforschungsansatz heisst das: Mit einer Fragehaltung dem Lernen der Jugendlichen begegnen, dieses Lernen aber gleichzeitig immer auch dialektisch auf Ziele beziehen, die gesellschaftlich ausgehandelt und legitimiert sind. Bildung kann nicht anders als in einem Wechselverhältnis zwischen Subjekt, Schule und Gesellschaft vollzogen werden, ein spannungsvolles und spannendes Verhältnis zugleich. Praxisforschung darf nicht selbstbezogen lediglich die Bedürfnisse der Beteiligten aufnehmen, sondern sie hat sich kritisch mit den Ansprüchen der Bildung auseinander zu setzen. Besonders schön lässt sich das am projektorientierten Unterricht zeigen: Projektorientierter Unterricht wird oft missverstanden als Gemischtwarenangebot: Jeder tut das, was ihn oder sie gerade interessiert. Ein solches Lernen wäre und ist auch ohne Schule zu realisieren. Bildung ist aber eine systematische und begründete Auseinandersetzung mit der Welt, nicht eine beliebige. Diese Auseinandersetzung hat kritisch mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten stattzufinden, immer im Blick auf übergeordnete Bildungsziele. Praxisforschung, welche dieses Spannungsverhältnis nicht in den Blick nimmt, greift zu kurz, läuft Gefahr, unkritisch und unreflektiert irgendwelchen Strömungen anzuhängen.

Wenn ich nun dafür plädiere, dass die Kombination von Praxisforschung und begleitende Bildungsforschung ein sinnvolles und hilfreiches Gespann wäre, so meine ich nicht, dass wir von der Bildungsforschung her keine blinden Flecken hätten, gerade was die Praxis anbelangt. Aber die gemeinsame kritische Reflexion bringt die Praxis weiter, ebenso wie die praxistaugliche Theorie.

Ich fasse zusammen:

Unterrichtsentwicklung ist eine Aufgabe, die angesichts der raschen, z.T. sprunghaften Entwicklungen in unserer Welt zu einer dauernden Anforderung an Lehrpersonen und Schulen geworden ist. Sie ist mehr als Optimierung von Unterrichtssituationen, sie ist die kritische Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Praxis im Blick auf begründete Veränderungen und Anpassungen. Schlüsselstellen der Unterrichtsentwicklung sind Fragen im Zusammenhang mit Wissenskonstruktion, Partizipation, Offenheit, Autonomie, Komplexität, Zeitstruktur und Zielen. Unterrichtsentwicklung hat sich mit diesen Schlüsselstellen zu befassen. Dafür eignet sich ein Praxisforschungsansatz, der einen gemeinsamen Lernprozess anregt statt Defizite identifiziert. Er entlastet Lehrpersonen vom belastenden Suchen nach Fehlern zu Gunsten einer entwicklungsorientierten Haltung. Praxisforschung darf sich allerdings nicht allein an den subjektiven Bedürfnissen der Beteiligten orientieren, sondern hat die Bildungsziele im Verhältnis zu den sich verändernden Bedingungen in der Gesellschaft in den Blick zu nehmen. Praxis und Theorie bleibt dabei in einem dialektischen aber fruchtbaren Verhältnis.

Für zukünftige Aufgaben wünsche ich allen den Mut und die Neugier, an diesem Verhältnis gemeinsam zu arbeiten, begleitet von einer Aussage von Aristoteles:

Dinge, die wir lernen müssen, bevor wir sie tun können, lernen wir, indem wir sie tun.

(aus dem Buch «Vision Lebensqualität», Syntheseband aus dem 10-jährigen Umweltforschungsprogramm Häberli et al. 2002).

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter 1998. Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. 2002. Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. (Original in Englisch). Stuttgart: Klett.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen 1986. Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Fend, Helmut 2001. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. UTB für Wissenschaft. Leske + Budrich. Stuttgart.
- Giddens, Anthony 1997. Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Häberli, Rudolf; Gessler, Rahel; Grossenbacher-Mansuy, Walter & Lehmann Pollheimer, Daniel 2002: Vision Lebensqualität. Synthesebericht des Schwerpunktprogramms Umwelt Schweiz. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Kyburz-Graber, Regula; Rigendinger, Lisa; Hirsch Hadorn, Gertrude & Werner Zentner, Karin 1997. Sozio-ökologische Umweltbildung. Hamburg: Krämer.
- Kyburz-Graber, Regula; Högger, Dominique & Wyrsh, Arnold 2000. Sozio-ökologische Umweltbildung in der Praxis. Hindernisse, Bedingungen, Potentiale. Schlussbericht zum Forschungsprojekt Bildung für eine nachhaltige Schweiz. Zürich: Höheres Lehramt Universität Zürich.
- Kyburz-Graber, Regula & Högger, Dominique 2000. LehrerInnenbildung für Nachhaltigkeit: Perspektiven für Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung in der schweizerischen LehrerInnenbildung. In: Posch, Peter; Rauch, Franz & Kreis, Isolde. Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 135–159.
- Kyburz-Graber, Regula 2002. Sozio-ökologische Umweltbildung – Fallstudien als methodischer Ansatz für die Ko-konstruktion eines theoriegeleiteten Konzepts. In: Seybold, Hansjörg & Riess, Werner; Kyburz-Graber, Regula 2002. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe Nr. 22, 71-82.
- Kyburz-Graber, Regula; Burri, Olivier; Kauer, Andrea & Peter, Ursula 2003. Evaluationsbericht «Projekt i» am Gymnasium Liestal. Zürich: Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen.
- Landwehr, Norbert 2003. Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: h.e.p. verlag ag.
- Moegling, Klaus (Hrsg.) 2000. Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemässen gymnasialen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Naturwissenschaften im sozialen Kontext. Aktuelles NF-Projekt zur Untersuchung von «critical thinking» in Klassengesprächen mit der Methode der Videoanalyse. www.unizh.ch/hlm/lehre/forschung.html.
- Posch, Peter (im Druck). Challenges to Teachers and Teacher Education: What has Environmental Education to offer? In: Kyburz-Graber, Regula; Posch, Peter

- & Peter, Ursula. Interdisciplinary challenges in teacher education in the light of environmental education. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz 2001. Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Belz, 601–646.
- Robottom, Ian 2003. An Action Research-Based Approach to Professional Development in Environmental Teacher Education – An Australian/South African institutional links project. In: Kyburz-Graber, Regula; Posch, Peter & Peter, Ursula. Interdisciplinary challenges in teacher education in the light of environmental education. Innsbruck/Wien: Studienverlag
- WCED: World Commission on Environment and Development 1987. Our Common Future. Oxford: University Press.
- Ziehe, Thomas 2002. Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. Überlegungen zu einigen blinden Stellen in der gegenwärtigen Reformdiskussion. http://www.odensesem.dk/arrangementer/dannelse_dokum/ziehe.pdf

2 Unser Unterricht im Spiegel von TIMSS und PISA – Resultate und Entwicklungsperspektiven¹

Peter Labudde

Die Resultate internationaler empirischer Vergleichsstudien bieten vielfältige Chancen für Unterrichtsentwicklung. Denn mit ihren zahlreichen Detailergebnissen tragen die Studien dazu bei, länderspezifische Stärken und Schwächen in Schule und Unterricht sichtbar zu machen. Lehrpersonen und Schulleitungen können – abgestützt auf eine fundierte empirische Basis – Analysen vornehmen und Entwicklungsschritte einleiten. Im vorliegenden Artikel werden sechs Resultate, die mir im Rahmen des Kongressthemas «Unterrichtsentwicklung» wichtig scheinen, vorgestellt. Die Resultate beziehen sich auf folgende Themen (siehe unten stehende Kapitel):

1. Freiräume für Lehrpersonen
2. Umgang mit Heterogenität
3. Priorität einzelner Bildungsziele
4. Gendergerechter Unterricht
5. Kooperatives und selbstreguliertes Lernen
6. Förderung von Lernprozessen

Wenn hier von Chancen internationaler Vergleichsstudien die Rede ist, soll nicht vergessen bleiben, dass sie auch Gefahren und Probleme in sich bergen. Unter anderen bemängeln Kritikerinnen und Kritiker die ihrer Meinung nach einseitigen Wissenstests, die nicht die Bildungsziele und Lehrpläne der beteiligten Länder widerspiegeln. Oder sie befürchten, dass die Länder-, Schul- oder Klassenresultate für eine stärkere Kontrolle durch die Bildungsadministration missbraucht werden könnten. Zudem stört die meist sehr oberflächliche Präsentation der TIMSS- und PISA-Resultate in den Massenmedien; hier beschränken sich die Informationen oft auf die Länderranglisten (die Schweizer Schülerinnen und Schüler liegen in Mathematik im vorderen Drittel, in Naturwissenschaften sowie in der Lesekompetenz im mittleren Drittel der untersuchten Länder); die Parallele zu den Medaillenspiegeln von Olympischen Spielen ist unübersehbar. Die Kritiken und Befürchtungen sind nicht von der Hand zu weisen, verdecken aber die Chancen, die in derartigen grossangelegten internationalen Studien stecken. Bevor einzelne Resultate und Chancen in den Kapiteln 2.1 bis 2.6 vorgestellt werden, seien die Studien kurz vorgestellt. Was bedeuten TIMSS und PISA konkret?

TIMSS steht für «Third International Mathematics and Science Study». Die Studie wurde 1995 in circa 40 Ländern durchgeführt. Im Fokus standen der Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht. In jedem Land wurde eine repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern befragt, einerseits 13-Jährige, andererseits Jugendliche am Ende der Sekundarstufe II, d.h. kurz vor der Matur bzw. vor dem Lehrabschluss. In der Schweiz waren es circa 13'000 13-Jährige sowie 6000 19-Jährige. Für detaillierte Informationen

¹ Überarbeiteter Vortrag vom 30. April 2003 in Luzern, Kongress «Unterrichtsentwicklung».

siehe (Moser, Ramseier et al. 1997, Mullis, Martin et al. 1998; Ramseier, Keller et al. 1999; Labudde 1999; Labudde 2000).

PISA ist das Kürzel für «Programme for International Student Assessment». Die OECD führt die internationale Vergleichsstudie alle drei Jahre (2000, 2003, 2006, ...) bei 15-Jährigen durch. Beteiligt sind etwas mehr als 30 OECD-Staaten. Da es sich dabei fast ausschliesslich um Industriestaaten handelt, wird manchmal kritisiert, dass mit derartigen Studien die Kluft zwischen reichen und armen Ländern weiter vergrössert würde. Die drei Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften bilden die Schwerpunkte von PISA. Bei jedem Durchgang steht einer der drei Bereiche im Mittelpunkt, während die beiden anderen nur sekundär behandelt werden. Im Jahr 2000 bildete die Lesekompetenz den Mittelpunkt, 2003 war es die Mathematik, 2006 werden es die Naturwissenschaften sein. In der Schweiz nahmen im Jahr 2000 mehr als 13'000 Jugendliche an PISA teil. Für die Ergebnisse sei verwiesen auf (OECD 2002; Zahner, Meyer et al. 2002). Die Ergebnisse von PISA 2003 werden im Dezember 2004 publiziert.

TIMSS und PISA sollen internationale Vergleiche auf den Ebenen Bildungssystem, Schule und Lernende ermöglichen. Es geht um eine deskriptive Analyse. Hingegen sind die Studien nicht so angelegt, dass Ursachen erforscht werden könnten. Daten werden bei Schülerinnen und Schülern mittels Leistungstests und Fragebögen erhoben sowie – nur in TIMSS – mittels naturwissenschaftlichen Versuchen, die die Jugendlichen selbstständig planen, durchführen und auswerten. Ebenfalls beantworten Schulleitungen einen Fragebogen. In beiden Untersuchungen wurde bzw. wird bewusst darauf verzichtet, alle Fachbereiche bzw. Kompetenzen zu untersuchen. Zudem geht es in PISA nicht direkt um Lehrplanstoff, sondern um so genannte Basiskompetenzen (vgl. OECD 2002). Mit dieser Stossrichtung von PISA wurde die gegenwärtig in vielen Staaten stattfindende Diskussion um Bildungsstandards lanciert. Welche weiteren Diskussionen haben TIMSS und PISA initiiert bzw. könnten sie in Bezug auf das Thema «Unterrichtsentwicklung» initiieren?

2.1 Freiräume für Lehrpersonen

An erster Stelle sei bewusst ein Resultat aufgeführt, das in den Massenmedien gar nicht und auch in den nationalen Berichten kaum zuvorderst notiert wird. Für die Weiterentwicklung von Unterricht ist es aber von entscheidender Bedeutung: Schweizer Lehrerinnen und Lehrer verfügen über deutlich mehr Freiräume als die Kolleginnen und Kollegen vieler anderer Staaten. Dies gilt an erster Stelle für die Lehrkräfte an Gymnasien, dann aber auch – mit gewissen Unterschieden von Fach zu Fach – für die Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Schulen. Etwas weniger trifft es für die Lehrpersonen an Berufsschulen zu.

Auf welchen empirischen Resultaten von TIMSS und PISA basiert diese Aussage? Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern (Frankreich, mehrere deutsche Bundesländer, USA, England) gibt es in der Schweiz keine nationalen Abschlussprüfungen oder zentrale Leistungstests, die die Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsinhalte und Methoden einengen.

Auch sind in der Sekundarstufe II für die meisten Fächer keine spezifischen Lehrmittel vorgeschrieben; die Lehrkräfte können entweder ganz auf Bücher verzichten oder – unter Umständen in der Fachgruppe – ein ihnen geeignet erscheinendes Lehrbuch auswählen. Zudem gab es bis vor 10 Jahren in vielen Kantonen und Schultypen keine mit grossen Kompetenzen ausgestattete Schulleitung. Dies führte bei ausländischen Besucherinnen und Besucher immer wieder zu der erstaunten Frage: «Who runs your school?» (Wer leitet Ihre Schule?)

Auch eine Anekdote mag die Freiräume, die Schweizer Lehrkräfte geniessen, veranschaulichen: 1996 besuchte ich eine amerikanische Universität, die intensiv in TIMSS engagiert war und u.a. bei der Fragebogenentwicklung und den statistischen Analysen mitwirkte. Der Leiter, Prof. W. Smith, führte mich in einen Raum, in dem aus allen beteiligten Staaten Mathematik-Lehrmittel zusammengetragen waren. Er zeigte einige mir wohl bekannte Schweizer Mathematik-Schulbücher für 13-Jährige bzw. für die Sekundarstufe II. Die Lehrmittel im Umfang von 100 bis 200 Seiten enthielten vor allem Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler. Der amerikanische Kollege fragte: «Is that all?» Ich bejahte, worauf er mich erstaunt ansah und erklärte: «You must have very good teachers in Switzerland.» Er führte mich dann zu den US-Mathematikbüchern: dicke Werke von je 400–600 Seiten mit umfangreichen Theorieerklärungen und Beispielen. Sein Kommentar: Schweizer Lehrkräfte seien vermutlich so gut, dass sie wohl selbst wüssten, wie sie die Theorie einführen und welche Beispiele sie auf welche Art und Weise diskutieren könnten. US-amerikanische Kolleginnen und Kollegen würden hier mehr Hilfestellung benötigen. Mir wurde bewusst: Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz haben grosse inhaltliche und methodische Freiräume; ihnen wird in unserem Bildungssystem Vertrauen geschenkt und Kompetenz zugeschrieben.

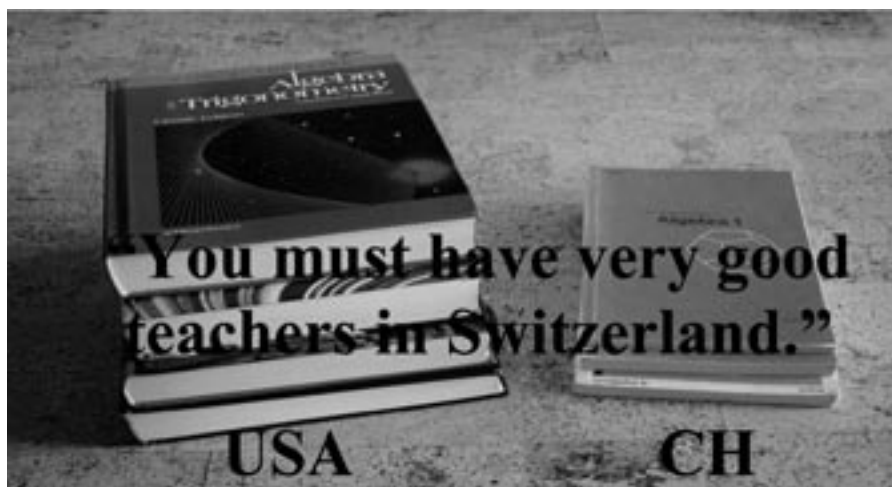


Abb. 1: Dicke Mathematikbücher in den USA, dünne in der Schweiz

Freiräume weisen auch Nachteile auf, aber für mich überwiegen die Vorteile: Lehrpersonen haben in der Schweiz die Möglichkeit neue methodische Wege zu gehen, neue Inhalte – evtl. zusammen mit den Lernenden – zu wählen und zu erarbeiten. In der bei uns im Vergleich zu anderen Ländern sehr gut ausgebauten Weiterbildung können diese Lehrpersonen dann ihre neuen Ideen Kolleginnen und Kollegen vorstellen und sie mit

ihnen diskutieren und weiterentwickeln: Ein Bildungssystem, das sich auf diese Weise von unten erneuern und entwickeln kann. Diese Beschreibung mag etwas gar positiv und optimistisch erscheinen. Trotzdem: Setzen wir uns für die Freiräume ein, nutzen wir diese Entwicklungsperspektive und fragen uns selbstkritisch, wie weit wir die Freiräume nutzen.

1. Entwicklungsperspektive:
Wie weit nutzen wir als Lehrpersonen
die uns zur Verfügung stehenden Freiräume?

2.2 Umgang mit Heterogenität

Die genauen Analysen der Daten von PISA 2000 zeigten ein für die Schweiz wenig erfreuliches Resultat. Jugendliche aus so genannten bildungsfernen Familien bzw. aus Familien mit Migrationshintergrund (ein Elternteil oder beide in die Schweiz immigriert, das Kind evtl. im Ausland geboren) schneiden in PISA markant schlechter ab als Schweizer Jugendliche. Die folgenden zwei Abbildungen mögen dies illustrieren.

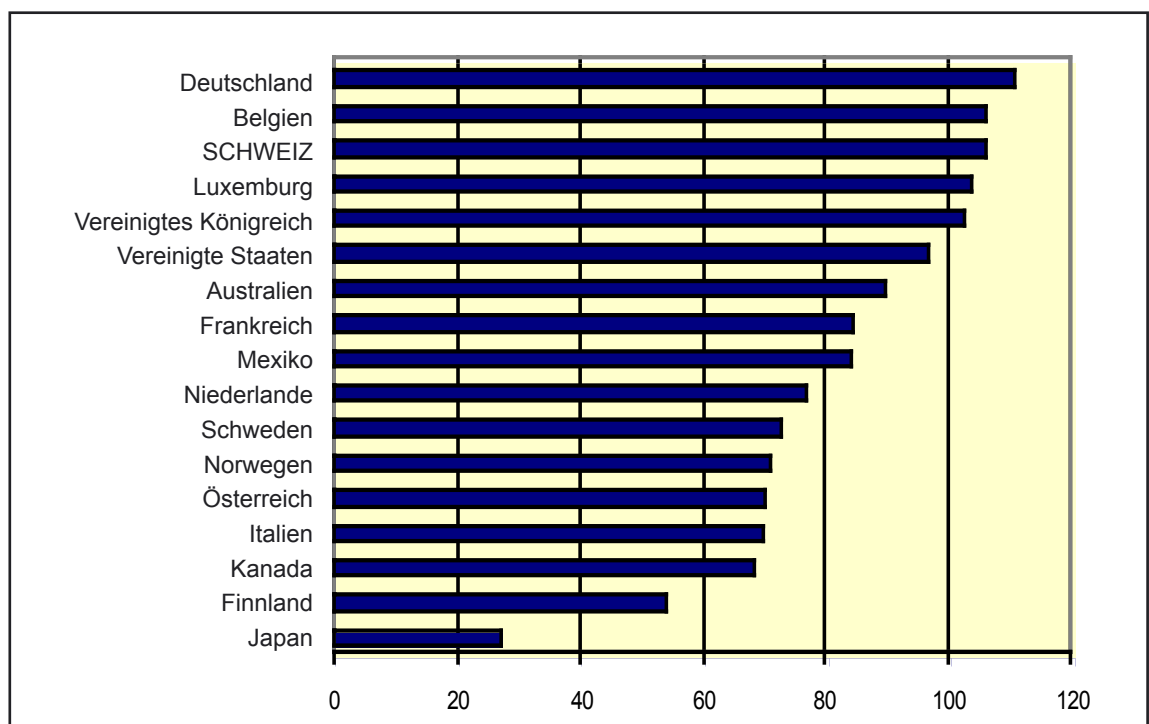


Abb. 2: Unterschiede in der Leistungskompetenz von 15-Jährigen des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur in Punkten

Die Schweiz belegt nach Deutschland und Belgien den dritten Platz in Bezug auf die Leistungsunterschiede bei Kindern aus bildungsfernen und -nahen Familien (Abb. 2). 15-Jährige aus Familien des obersten sozialen Viertels weisen im PISA-Test zur Lesekompetenz

über 100 Punkte mehr auf als Gleichaltrige aus Familien des untersten sozialen Viertels. Der Durchschnittswert aller 250'000 Jugendlichen, die in PISA weltweit erfasst wurden, lag bei 500 Punkten. In der Schweiz gelingt es der Schule zu wenig, Jugendliche aus Familien des untersten sozialen Viertels zu fördern. Hier handelt es sich mehrheitlich um so genannte bildungsferne Familien: keine oder nur wenige Bücher zu Hause, kein Besitz von Bildungsressourcen (u.a. Internetanschluss, ruhiger Platz zum Lernen, Wörterbuch), kaum themenbezogenes Diskutieren mit den Eltern oder Gespräche über Schulleistungen. Im Schweizer PISA-Bericht (Zahner, Meyer et al. 2002) deshalb: «Die Bildungsnähe ist ein äusserst starker Prädiktor der fachlichen (Lese-)Kompetenz.»

Je nachdem ob kein oder ein Elternteil bzw. beide Elternteile im Ausland geboren wurden, ist die Lesekompetenz der Kinder sehr unterschiedlich (Abb. 3). In der Gruppe der Jugendlichen, deren beide Elternteile in der Schweiz geboren sind, weisen 9% eine Lesekompetenz im höchsten Niveau auf und nur 2% liegen unter dem tiefsten Niveau. Zum Verständnis: In PISA werden fünf verschiedene Leseniveaus unterschieden, wobei 1 das tiefste und 5 das höchste darstellt (vgl. OECD 2002). Sind beide Elternteile im Ausland geboren, liegen nur 1% der Jugendlichen im höchsten, hingegen 23% unterhalb (!) des tiefsten Niveaus². Letztere 15-Jährige sind nicht in der Lage, einen allereinfachsten Text zu verstehen. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass diese Resultate aus PISA 2000 in der Schweiz die grösste Beachtung fanden und in der Bildungspolitik und -administration sowie in Aus- und Weiterbildungsinstitutionen von Lehrkräften zu vielfältigen Diskussionen und ersten Massnahmen führten. Im nationalen PISA-Bericht sind der Problematik unter den Titeln «Soziale Herkunft und Chancengleichheit» sowie «Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chancen» zwei ausführliche Kapitel gewidmet (Zahner et al., 2002, S. 90–135).

Der Umgang mit Heterogenität und kultureller Vielfalt ist ein Thema, das die Schweiz in ihrer Geschichte immer wieder beschäftigt hat. Max Frisch wandte sich in den 70er-Jahren gegen die damaligen Überfremdungsinitiativen und stellte klar: «Man hat Arbeitskräfte gerufen und es kamen Menschen.» Sein Ausspruch muss in der heutigen Zeit ergänzt werden: «Man hat Arbeitskräfte gerufen und es kamen Menschen – mit Familien und Kindern.»

² Zu den Kompetenzniveaus und Lesefähigkeiten (Zahner et al. 2002, S. 25):

Niveau 1: Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen den Anforderungen dieses Niveaus entsprechen, können nur die einfachsten der für PISA ausgearbeiteten Leseaufgaben lösen, z.B. eine Einzelinformation finden, das Hauptthema eines Textes erkennen oder eine einfache Verbindung zu Alltagskenntnissen ziehen.

Niveau 5: Jugendliche, die die Anforderungen von Niveau 5 [...] erfüllen, sind in der Lage, anspruchsvolle Leseaufgaben zu lösen, d.h. mit Informationen umzugehen, die in ungewohnten Texten nur schwer zu finden sind, ein genaues Verständnis dieser Texte nachzuweisen und herauszufinden, welche der im Text enthaltenen Informationen für die Aufgabe von Belang sind, sowie einen Text kritisch zu bewerten und Hypothesen aufzustellen, dabei Fachwissen heranzuziehen und Konzepte zu begreifen, die u.U. im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen.

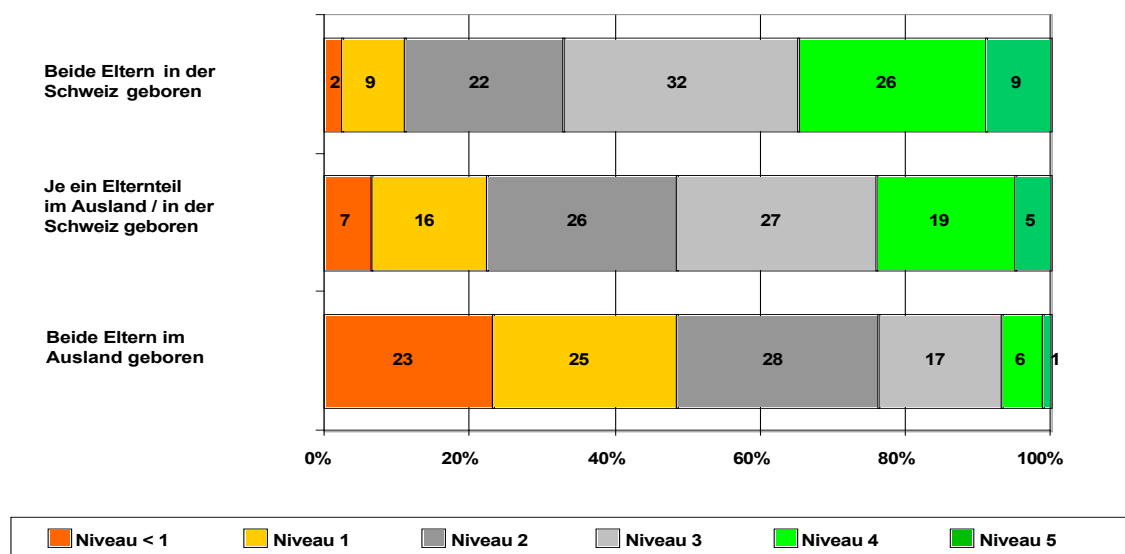


Abb. 3: Lesekompetenz der Jugendlichen nach Herkunft der Eltern

2. Entwicklungsperspektive:
Wie gehen wir im Unterricht mit sozio-ökonomischer, kultureller
und leistungsmässiger Heterogenität um?

2.3 Priorität einzelner Bildungsziele

Höchst interessant ist das Abschneiden der Schweizer Schülerinnen und Schüler bei den verschiedenen Typen von Aufgaben. Sowohl in TIMSS wie auch in PISA liegt den Aufgabenstellungen eine fundierte Theorie zu Grunde. Diese betrifft unter anderem die Bildungsziele der untersuchten Fächer, die Kategorien, Inhalte und Niveaus der Aufgaben.

Als Beispiel sei die Definition der naturwissenschaftlichen Grundbildung aus PISA vorgestellt. Sie umfasst die drei Bereiche naturwissenschaftliche Konzepte, Prozesse und Anwendungen (OECD 2002, S. 26–27).

- Naturwissenschaftliche Konzepte: «Die Schülerinnen und Schüler müssen eine Reihe von Schlüsselkonzepten begreifen, um bestimmte Phänomene der natürlichen Umwelt und der durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen zu verstehen.» In PISA 2000 stammten die Konzepte unter anderem aus den thematischen Bereichen Artenvielfalt, Kräfte und Bewegung sowie physiologische Veränderungen.
- Naturwissenschaftliche Prozesse: «PISA erhebt die Fähigkeit zur konkreten Anwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse und deren Verständnis, namentlich die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Nachweise zu erbringen, zu interpretieren und den Implikationen entsprechend zu handeln.» So wurden in PISA dann fünf derartige Prozesse untersucht: naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen, Nachweise

identifizieren, Schlussfolgerungen ziehen, Schlussfolgerungen kommunizieren und Verständnis für naturwissenschaftliche Konzepte zeigen.

- Naturwissenschaftliche Anwendungssituationen: «Im PISA-Kontext beinhaltet naturwissenschaftliche Grundbildung weniger die Anwendung der Naturwissenschaften im Klassenzimmer oder Labor als vielmehr im täglichen Leben.» Entsprechend wurden die Aufgaben in drei Anwendungsbereiche untergliedert: Leben und Gesundheit, Erde und Umwelt sowie Technologie.

Wie schneiden die Schweizer Jugendlichen in den verschiedenen Bereichen von PISA bzw. TIMSS ab? Als exemplarisches Beispiel seien zwei konkrete naturwissenschaftliche Aufgaben aus TIMSS und die zugehörigen Schweizer Resultate vorgestellt:

- Aufgabe «Chloroplasten»: In einer Multiple Choice Aufgabe wurden die 13-Jährigen gefragt, was Chloroplasten seien. (Es handelt sich dabei um diejenigen Organellen einer Blatzelle, in denen die Photosynthese abläuft.) Die grosse Mehrheit der Schweizer Schülerinnen und Schüler konnte die TIMSS-Aufgabe nicht beantworten; hingegen wussten die Gleichaltrigen in vielen anderen Ländern sehr wohl die richtige Antwort.
- Aufgabe «Auflösen von Tabletten»: Im so genannten TIMSS-Experimentiertest mussten die 13-Jährigen zwölf kleinere mathematisch-naturwissenschaftliche Experimente selbstständig planen, durchführen und auswerten (Harmon, Smith et al. 1997; Stebler, Reusser et al. 1998; Labudde & Stebler 1999). In einem Experiment ging es um das Auflösen von Brausetabletten: Die Schülerinnen und Schüler sollten untersuchen, welchen Effekt verschiedene Wassertemperaturen auf die Auflösengeschwindigkeit haben. Sie mussten dazu einen geeigneten Versuch planen, entsprechende Messungen durchführen, die Messwerte grafisch darstellen, auswerten und interpretieren. In diesem Experiment sowie im TIMSS-Experimentiertest allgemein schnitten die Schweizer 13-Jährigen hervorragend ab.

Die Resultate dieser beiden exemplarischen Aufgaben lassen sich verallgemeinern: Die 13-Jährigen erzielten überdurchschnittliche Resultate in denjenigen Aufgaben, die Problemlösen, den Einsatz naturwissenschaftlicher Routineverfahren (z.B. Messen, Datenprotokollierung) sowie das Planen, Durchführen und Auswerten naturwissenschaftlicher Experimente verlangen. Relativ schlecht hingegen schneiden die Schweizer Jugendlichen bei Aufgaben ab, die spezielles, fachliches Detailwissen testen (Ramseier 1998; Labudde 2000). Dieses Ergebnis entspricht den Zielen der meisten kantonalen Lehrpläne. So heisst es im Kanton Aargau für das 6.–9. Schuljahr: «Ziel des Unterrichts [...] ist es, den Schülern Erscheinungen unserer hochtechnisierten Umwelt verständlich zu machen. Es sind deshalb nicht systematische Kenntnisse der Wissenschaften Physik und Chemie anzustreben, vielmehr sollen die Fähigkeiten genau zu beobachten, in Modellen zu denken und Erkanntes bewerten zu können, gefördert werden.»

Nach dieser Analyse der TIMSS-Resultate wurde in Bildungskreisen die berechtigte Frage gestellt: Welche Ziele sollen im naturwissenschaftlichen Unterricht verfolgt werden? Wie wichtig sind uns die Fähigkeiten wie Experimentieren und genaues Beobachten bzw. wie zentral sind systematische Kenntnisse der Naturwissenschaften? Pointiert formuliert:

«Chloroplasten» versus – und – oder – bzw. «Auflösen von Tabletten»? Ähnlich wie hier in den Naturwissenschaften stellt sich auch in allen anderen Fächern die Frage: Was sind die allgemeinen Bildungsziele eines Faches? Wo wollen wir als Lehrkräfte und Lehrplanverantwortliche die Schwerpunkte setzen? Eine Frage, die immer wieder zu diskutieren ist und eine bereichernde Quelle für Schul- und Unterrichtsentwicklung bilden kann.

3. Entwicklungsperspektive:
Welche Ziele verfolgen wir in unserem Unterricht?

2.4 Gendergerechter Unterricht³

In einem Bereich belegt die Schweiz in internationalen Vergleichsstudien leider immer wieder einen Spitzenplatz: die Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern sind in Bezug auf Leistung, Kompetenzüberzeugung und Interesse in verschiedenen Fächern grösser als in den meisten anderen Staaten. An zwei konkreten Ergebnissen sei dies verdeutlicht (Labudde 2000): Im TIMSS wurde das physikalische Wissen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wenige Wochen vor der Matur detailliert und aufwändig getestet. Die Schweizer 19-Jährigen belegten im internationalen Feld einen Mittelplatz (Ramseier et al. 1999). Was die Geschlechterunterschiede angeht, sind sie allerdings zuvorderst dabei (Abb. 4).

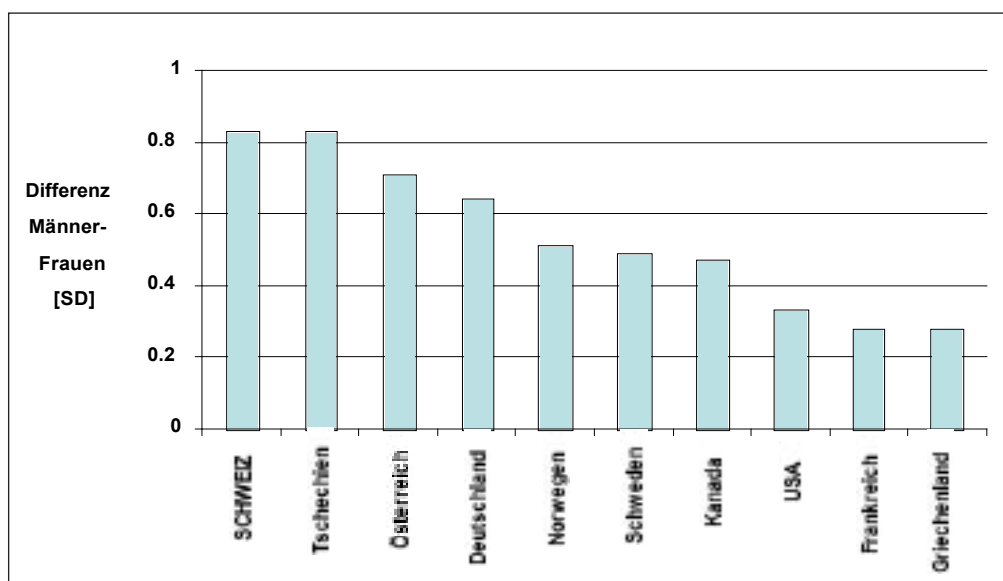


Abb. 4: Die Leistungsdifferenz in Physik zwischen Frauen und Männern

³ Im Englischen gibt es für das deutsche Wort «Geschlecht» zwei Ausdrücke: «Gender», worunter das soziale Geschlecht, d.h. das durch die Erziehung in Familie und Gesellschaft geprägte Geschlecht verstanden wird, sowie «sex», das biologische Geschlecht. Um die soziale Dimension des Geschlechts zu betonen, wird daher von Gender- statt von Geschlechtergerechtigkeit gesprochen.

Die Leistungsunterschiede zwischen Maturandinnen und Maturanden sind im TIMSS-Physiktest in der Schweiz (und in der Tschechischen Republik) höher als in allen anderen Ländern. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern liegt bei mehr als 80% einer Standardabweichung (SD: standard deviation). In anderen Ländern, die im Physiktest ähnlich abschnitten wie die Schweiz (z.B. Kanada und Griechenland), sind die Geschlechterdifferenzen deutlich tiefer.

TIMSS und auch PISA zeigen zudem, dass die so genannte Selbstkompetenzüberzeugung in Bezug auf Physik bei jungen Schweizer Frauen deutlich tiefer liegt als bei jungen Männern. Dieser Unterschied ist in den deutschsprachigen Ländern besonders ausgeprägt, was den Leiter der deutschen TIMS- und PISA-Studie zur folgenden Analyse veranlasste: «Anlass zur Besorgnis ist der Befund, dass junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten und insbesondere ihre Fähigkeiten in den Fächern Mathematik und Physik systematisch unterschätzen. Bei gleicher Leistung schreiben sie sich geringere Fähigkeiten zu, während junge Männer die eigenen fachlichen Fähigkeiten optimistisch überschätzen.» Diese Aussage trifft nicht nur für die deutschen Schülerinnen und Schüler zu, sondern gleichermassen für die schweizerischen.

In TIMSS wurden die Deutschschweizer Maturandinnen und Maturanden auch nach der Beliebtheit der einzelnen Schulfächer befragt: «Man hat ja bekanntlich nicht alle Schulfächer gleich gern. Versuchen Sie bitte auf einer fünfwertigen Skala, die von «sehr gern» bis «sehr ungern» reicht, einzustufen, wie gern Sie persönlich die einzelnen Fächer haben. Tun Sie dies möglichst unabhängig davon, wie und von welcher Lehrperson das Fach unterrichtet wird, und berücksichtigen Sie auch Ihre Freifächer.» Im Fragenbogen wurden dann 16 Schulfächer aufgeführt, für die je einzeln angekreuzt werden musste: von «sehr gern» (5) bis «sehr ungern» (1). Die Geschlechterunterschiede in den einzelnen Fächern sind z.T. frappant (Abb. 5).

Die befragten jungen Männer stufen die Beliebtheit der Physik um 0.91 Punkte höher ein als die jungen Frauen. Genau umgekehrt in Französisch: die Maturandinnen stufen dieses Fach um 0.86 Punkte beliebter ein als die Maturanden. In Bezug auf die Geschlechterunterschiede bilden diese beiden Fächer die Extremfächer. Kein Wunder, dass nach der Matur so wenige Schweizer Frauen Physik oder verwandte Fächer studieren; in der Schweiz liegt der Frauenanteil bei den Physikstudierenden bei circa 10%, in anderen Ländern bei 20% bis 40%. Umgekehrt darf es nicht erstaunen, wenn ein Maturand, der Französisch als sehr unbeliebt einstuft, später – wenn er vielleicht einmal Erziehungsdirektor ist – Englisch als erste Fremdsprache favorisiert und nicht Französisch.

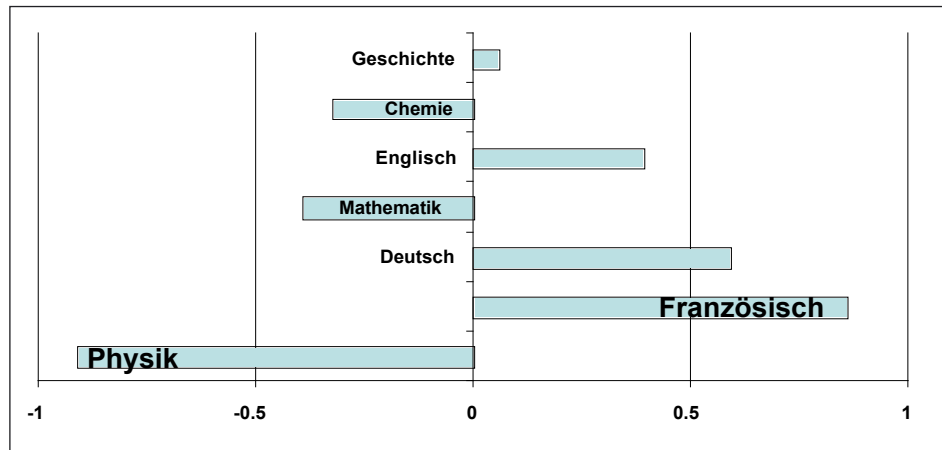


Abb. 5: Die Beliebtheit von Schulfächern: Differenzen zwischen den Geschlechtern

Die Ergebnisse von TIMSS (die ersten drei unten stehenden Punkte) und PISA (4. Punkt) lassen sich in Bezug auf die Geschlechterunterschiede grob folgendermassen zusammenfassen:

1. Physik: Junge Männer zeigen gegenüber jungen Frauen markant höhere Werte in Bezug auf Leistung, Selbstkompetenzüberzeugung sowie Interesse.
2. Mathematik: Hier gilt die gleiche Aussage wie in Physik, allerdings sind die Geschlechterunterschiede in Mathematik weniger ausgeprägt als in Physik.
3. Französisch: Maturandinnen stufen die Beliebtheit dieses Faches markant höher ein als Maturanden.
4. Lesekompetenz: Die 15-jährigen Schülerinnen sind ihren gleichaltrigen Mitschülern in Bezug auf Leistung und Interesse deutlich überlegen.

Im Bildungsbereich sind die Differenzen zwischen den Geschlechtern in der Schweiz besonders hoch. Es erstaunt daher, dass dieser Problematik in Lehrplänen, in der Aus- und Weiterbildung sowie in Schul- und Unterrichtsentwicklung – meiner Einschätzung nach – relativ wenig Platz eingeräumt wird. Handlungsspielräume gäbe es genug, siehe z.B. (Lauer, Rechsteiner et al. 1997; Baumann, Bösiger et al. 1998; Labudde 1999; Merz 2001).

4. Entwicklungsperspektive:
Welche Massnahmen ergreifen wir in Schule und Unterricht,
um vermehrt gendergerecht zu unterrichten?

2.5 Kooperatives und selbstreguliertes Lernen

In PISA werden auch so genannte fachüberschreitende Kompetenzen untersucht (im Deutschen auch als fächerübergreifende Kompetenzen bezeichnet, im Englischen als «cross curricular competencies»). Zu diesen gehören u.a. die Fähigkeit zu selbstreguliertem

Lernen, die Problemlösefähigkeit, die Ambiguitätstoleranz, die Kooperationsbereitschaft oder die Kreativität. Eine ausführliche Liste von 36 fachüberschreitenden Kompetenzen mit zugehörigen Definitionen, Lehrplananalysen und empirischen Untersuchungen stellen Grob & Maag Merki (2001) zusammen.

Bei PISA wird in jeder Erhebung ein Bereich von fachüberschreitenden Kompetenzen erhoben: im Jahr 2000 war es das selbstregulierte Lernen, 2003 das Problemlösen, 2006 wird es der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien sein. Die folgende Textbox enthält einige der Items aus dem Fragebogen von PISA 2000 zum kompetitiven (1. Item), kooperativen (2.) sowie zum selbstregulierten Lernen (3. Kontrollstrategie, 4. Elaboration/Verstehen, 5. Memorieren).

Wie würden Sie antworten?				
	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
1. Ich lerne schneller, wenn ich versuche, besser zu sein als die anderen.	–	–	–	–
2. Ich arbeite gerne mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen.	–	–	–	–
	Fast nie	Manchmal	Oft	Fast immer
3. Wenn ich lerne, versuche ich herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.	–	–	–	–
4. Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.	–	–	–	–
5. Wenn ich lerne, lerne ich so viel wie möglich auswendig.	–	–	–	–

Abb. 6: Items aus dem Schülerfragebogen PISA 2000

Hier einige Resultate von PISA 2000 zum selbstregulierten sowie zum kooperativen und kompetitiven Lernen (Zahner et al. 2002, S. 77–85):

- Die Fähigkeit das eigene Lernen zu steuern, d.h. kontrollierende und auf das Verstehen hin orientierte Strategien anwenden zu können, erweist sich als Merkmal guter Leserinnen und Leserinnen.
- Schweizer Schülerinnen und Schüler fallen im Vergleich zu Gleichaltrigen aus anderen Ländern auf, indem sie wettbewerbsorientiertes Lernen besonders deutlich ablehnen. Im Ausland ist dies weniger der Fall bzw. kompetitives Lernen wird in einigen Ländern wie USA oder Dänemark sogar befürwortet.
- Die Mädchen befürworteten kooperatives Lernen deutlich mehr als die Knaben. Jugendliche, die kooperatives Lernen ablehnen, zeigen schlechtere Leseleistungen.

Im Schweizer PISA-Bericht wird zusammenfassend notiert: «Obwohl die Kausalität zwischen Lernstrategien und Kompetenzen mit den vorliegenden Befunden nicht geklärt ist, scheint es für die Förderung verstehenden Lernens notwendig zu sein, den Erwerb geeigneter Lernstrategien in der Schule zu unterstützen. Dies nicht nur im Hinblick auf schulische Leistungen, sondern insbesondere auch mit dem Ziel, Lernprozesse im Erwachsenenalter selber steuern zu können.»

Zum kooperativen Lernen gilt es festzuhalten, dass den fächerübergreifenden Kompetenzen «Kooperationsbereitschaft» und «Kooperationsfähigkeit» in den Schweizer Lehrplänen höchste Priorität eingeräumt wird. Sie werden bei den allgemeinen Bildungszielen – meist im einführenden Kapitel der Lehrpläne – an vorderster Stelle genannt. PISA 2000 hat für die Schweizer Jugendlichen gezeigt, dass das Ablehnen von kooperativem Lernen und eine schlechte Leseleistung miteinander korreliert sind.

5. Entwicklungsperspektive:
Wie fördern wir selbstreguliertes und kooperatives Lernen
in Schule und Unterricht?

2.6 Förderung von Lernprozessen

Leistungstests und Fragebögen können nur einen Teil der Schulwirklichkeit widerspiegeln. Dies sind sich auch die TIMSS- und PISA-Verantwortlichen bewusst. Es braucht ergänzende qualitative Studien, mit denen mehr in die Tiefe gegangen werden kann. Aus diesem Grunde wurde im Rahmen von TIMSS in den drei Ländern Japan, USA und Deutschland eine Videostudie zum Mathematikunterricht durchgeführt. Weitere Studien, an denen dann auch andere Länder und Fächer beteiligt sind, folgten bzw. folgen, so eine Videostudie zum Mathematikunterricht in der Schweiz und weiteren Ländern (Reusser, Pauli et al. 1998; Clausen, Reusser et al. 2003), sowie zwei derzeit laufende Studien zum Geschichts- (Moser 2002) und zum Physikunterricht (Labudde 2002; Knierim, Gerber et al. 2004; Seidel, Prenzel et al. 2002).

Was sind die Ziele dieser Videostudien? Zum einen geht es um einen deskriptiven Vergleich der Lern-Lehr-Kulturen bzw. Unterrichtsabläufe in verschiedenen Ländern; es ist quasi ein Hospitieren bei Kolleginnen und Kollegen des gleichen Fachs, aber aus unterschiedlichen (Unterrichts-)Kulturen. Zum anderen geht es um Wirkungsanalysen, d.h. um die Suche nach Zusammenhängen zwischen methodisch-didaktischen Variablen auf der einen Seite und Wirkungen (Leistung, Kompetenzüberzeugung, Interesse) auf der anderen Seite. Im Weiteren sollen derartige Videos als Anschauungsmaterial in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eingesetzt werden.

Methodisch wird bei den Videostudien derart vorgegangen, dass Dutzende von Unterrichtsstunden im betreffenden Fach videographiert werden, meist zum gleichen Unterrichtsinhalt, z.B. Satz des Pythagoras oder Einführung in die geometrische Optik. Parallel dazu beantworten die Schülerinnen und Schüler Fragebögen sowie Leistungstests, die Lehrenden Fragebögen bzw. sie geben in Interviews Auskunft zu ihrem Unterricht.

Die videographierten Stunden werden anschliessend transkribiert und kodiert, d.h. nach genauen Schemata ausgewertet. Die TIMSS-Videostudie zum Mathematikunterricht hat hier einen Boom von sehr aufwändigen Videostudien ausgelöst, deren Resultate erst in den nächsten Jahren zu erwarten sind.

Was hat die TIMSS-Videostudie in Deutschland, Japan und den USA gezeigt? Die Kultur des Mathematikunterrichts weicht in Japan vollständig von Deutschland und von den USA ab. Während in den beiden westlichen Ländern ein von der Lehrperson eng geleiteter, kleinschrittiger, fragend-entwickelnder Unterricht dominiert, sind es in Japan das Problemlösen in Einzel- und Partnerarbeit sowie eine nachfolgende offene Diskussion der verschiedenen Lösungswege im Plenum. In den japanischen Mathematikstunden fallen auf:

- das gute Klassenklima und die gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden,
- die Integration des Vorwissens der Lernenden,
- der überlegte Umgang mit Fehlern,
- die hohen Leistungserwartungen.

Diese Unterschiede könnten ein Grund – neben anderen z.B. gesellschaftlichen Gründen – dafür sein, dass die japanischen Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien stets einen Spitzenplatz belegen. Der Vergleich des Unterrichts von kulturell näher beieinander liegenden Ländern, z.B. zwischen Deutschland, den Niederlanden oder der Schweiz, soll hier genauere Aussagen ermöglichen. Für das Kongressthema «Unterrichtsentwicklung» liefert die TIMSS-Videostudie zwei Beiträge:

1. Das Anschauen der Videos von deutschen, US-amerikanischen oder japanischen Mathematikstunden löst bei angehenden und amtierenden Schweizer Lehrpersonen – so meine Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung – nachhaltige Diskussionen und Denkanstösse aus. Egal, ob es sich um Lehrerinnen und Lehrer der Mathematik oder anderer Fächer handelt. Frage: Wie häufig schauen wir uns die Lektionen von Kolleginnen und Kollegen an, sei es virtuell im Video aus der Schweiz bzw. aus dem Ausland oder live im Schulzimmer nebenan? Hier wird ein Potenzial zu wenig genutzt, das für die Unterrichtsentwicklung eine zentrale Rolle spielen könnte.
2. In den Videos werden verschiedenste Unterrichtsmethoden, Medien oder Lehrstrategien zur Förderung von Lernprozessen sichtbar. Empirisch ist zwar nicht in jedem Fall geklärt, was wie weit zu dieser Förderung beiträgt. Einige Resultate gelten aber als gesichert: eine explizite Integration des Vorwissens, ein überlegter Umgang mit Fehlern, das kooperative Lernen in Form von gegenseitiger Hilfe bzw. von «wissenschaftlichem» Streitgespräch.

6. Entwicklungsperspektive:
Lernen von und mit Kolleginnen und Kollegen:
Wie gestalten wir den Unterricht, um Lernprozesse zu fördern?

TIMSS und PISA haben in unseren deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland und Österreich wegen des unerwartet mittelmässigen Abschneidens der deutschen bzw. österreichischen Jugendlichen seit Ende der 90er-Jahre riesige Diskussionen ausgelöst. Sie haben nicht nur die einschlägigen Bildungskreise erfasst, sondern die gesamte Gesellschaft. So äusserte sich auch der damalige deutsche Bundespräsident, Johannes Rau, in einem Grundsatzreferat unter anderem zu TIMSS und PISA sowie zur Bildung der nächsten Generation. Sein Appell lässt sich auf unseren Kongress, auf die Entwicklung von Schule und Unterricht übertragen:

«Die Zukunft ist offen.
Sie ist kein unentrinnbares Schicksal und kein Verhängnis.
Sie kommt nicht einfach über uns.
Wir können Sie gestalten
mit dem, was wir tun,
und mit dem, was wir nicht tun.»

Literatur

- Baumann, C., Bösiger, G., et al. (1998). Ansichten, Einsichten, Aussichten: 100 Unterrichtsvorschläge zur Gleichstellung von Frau und Mann. Aarau, Sauerländer.
- Clausen, M., Reusser, K., et al. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. Unterrichtswissenschaft 31(2): 122–141.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern, Peter Lang.
- Harmon, M., Smith, T. A., et al. (1997). Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill, MA, TIMSS International Study Center, Boston College.
- Knierim, B., Gerber, B., et al. (2004). Lehr-Lern-Kultur im Physikunterricht – eine Videostudie. Chemie- und physikdidaktische Forschung und naturwissenschaftliche Bildung. A. Pitton. Münster, Lit Verlag: 39–41.
- Labudde, P. (1999). Mädchen und Jungen auf dem Weg zur Physik – Reflexive Koedukation im Physikunterricht. Naturwissenschaften im Unterricht – Physik 54: 4–10.
- Labudde, P. (1999). Reaktionen auf TIMSS in der Schweiz. Unterricht Physik 10(54): 46–48.
- Labudde, P. (2000). Die Schweizer Physikresultate in TIMSS: Welche Folgerungen lassen sich ziehen? VSMP-Bulletin 84: 8–18.
- Labudde, P. (2000). Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II. Bern, Stuttgart, Wien, Haupt.
- Labudde, P. (2002). Lern-Lehr-Kultur im Physikunterricht: eine Videostudie (Forschungsgesuch an den Schweizerischen Nationalfonds). Bern, Höheres Lehramt, Universität Bern: 27 Seiten.

- Labudde, P. & Stebler, R. (1999). Lern- und Prüfungsaufgaben für den Physikunterricht. Unterricht Physik 10(54): 23–31.
- Lauer, U., Rechsteiner, M., et al. (1997). Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur – Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer. Chur, Rüegger.
- Merz, V. (2001). Salto, Rolle, Pflicht und Kür: Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Zürich, Pestalozzianum Verlag.
- Moser, D. (2002). Geschichte und Politik im Unterricht. Wirklichkeit, Wahrnehmung und Erfolg in der Sekundarstufe I (Forschungsgesuch). Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I: 18.
- Moser, U., Ramseier, E., et al. (1997). Schule auf dem Prüfstand – Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)». Chur, Rüegger.
- Mullis, I. V., Martin, M., et al. (1998). Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School. IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill, MA, TIMSS International Study Center, Boston College.
- OECD (2002). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris, OECD.
- Ramseier, E. (1998). Leistungsprofil und Unterricht – Eine Analyse der schweizerischen Leistungen im naturwissenschaftlichen Test von TIMSS. Bildungsforschung und Bildungspraxis 20(1): 8–27.
- Ramseier, E., Keller, C., et al. (1999). Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur, Rüegger.
- Reusser, K., Pauli, C., et al. (1998). Mathematiklernen in verschiedenen Unterrichtskulturen – eine Videostudie im Anschluss an TIMSS. Beiträge zur Lehrerbildung 16(3): 427–438.
- Seidel, T., Prenzel, M., et al. (2002). «Jetzt bitte alle nach vorne schauen!» – Lehr-Lernskripts im Physikunterricht und damit verbundene Bedingungen für individuelle Lernprozesse. Unterrichtswissenschaft 30(1).
- Stebler, R., Reusser, K., et al. (1998). Praktische Anwendungsaufgaben zur integrierten Förderung formaler und materialer Kompetenzen – Erträge aus dem TIMSS-Experimentiertest. Bildungsforschung und Bildungspraxis 20/1.
- Zahner, C., Meyer, A. H., et al. (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

3 Lehrkompetenzen, Dramaturgie und Unterrichtsentwicklung

Hansjörg Neubert

3.1 Was ist eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer?

In seinem im Jahre 1961 gehaltenen Vortrag vor Berliner Lehrern sagte Paul Heimann, der Begründer der so genannten «Berliner Schule der Didaktik» im Blick auf die Schwierigkeiten und die Komplexität des Unterrichts «... Schule (ist) im Grunde genommen etwas, was nicht geht und doch getan werden muss...» (1) Rund vierzig Jahre später beschreibt der Berliner Schulexperte Andreas Kuhlmann die Schwierigkeiten des Lehrerhandelns folgendermassen: «Gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aidsaufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hoch begabte Schüler gleichermassen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedene Zielorten ankommen.» (2)

Was ist es, was das unterrichtliche Handeln so schwierig macht, und über welche Kompetenzen muss die Lehrerin und der Lehrer verfügen, damit der Unterricht, zumindest einigermaßen, gelingt? Was ist eine gute Lehrerin, was ist ein guter Lehrer? (3)

Lehrkompetenzen, Dramaturgie und Unterrichtsentwicklung – unter diesem Thema möchte ich im Folgenden versuchen, die Frage nach der guten Lehrerin und nach dem guten Lehrer zu beantworten. Um anschaulich zu beginnen, habe ich den folgenden Ausführungen einen «Lehrkompetenzen-Stern» vorangestellt (Abb. 1), der meine Überlegungen überblicksartig zusammenfasst und zugleich die Richtung weist für die weiteren Erörterungen.

3.2 Die vergessene Dramaturgie des Unterrichts

Zunächst: Was hat Unterricht, was haben Lehrkompetenzen mit *Dramaturgie* zu tun? Schon der erste Blick lehrt: jedes menschliche Handeln, das auf Wirkung, sinnlichen Eindruck und Spannung angelegt ist, hat eine Dramaturgie. Ein Fussballspiel, ein Kongress, eine Gerichtsverhandlung, ein Fest, eine Vortragsveranstaltung – sie alle haben ihre Dramaturgien. Die Dramaturgie ist die Kunst, durch geeignete Ausdrucksformen, Darstellungsweisen und Gestaltungsmittel, zumeist sehr subtiler Art, eine sinnlich anregende und ästhetisch stimulierende Atmosphäre zu schaffen. Das Dramaturgische geht weit über die Bühnendramaturgie hinaus und ist für alle Formen sozialen Handelns relevant, die darauf abzielen, Menschen anzuregen, zu begeistern, für etwas zu interessieren und – vielleicht auch spielerisch – zu motivieren. Sind dies aber nicht auch Ziele des Un-

terrichts? Und in der Tat: Auch der Unterricht hat seine Dramaturgie, mit entsprechenden Szenen und Inszenierungen, mit adäquaten Ausdruckformen, darstellerischen Gesten und Ritualen. Und die Lehrperson ist hier wohl die Hauptdarstellerin. (4)

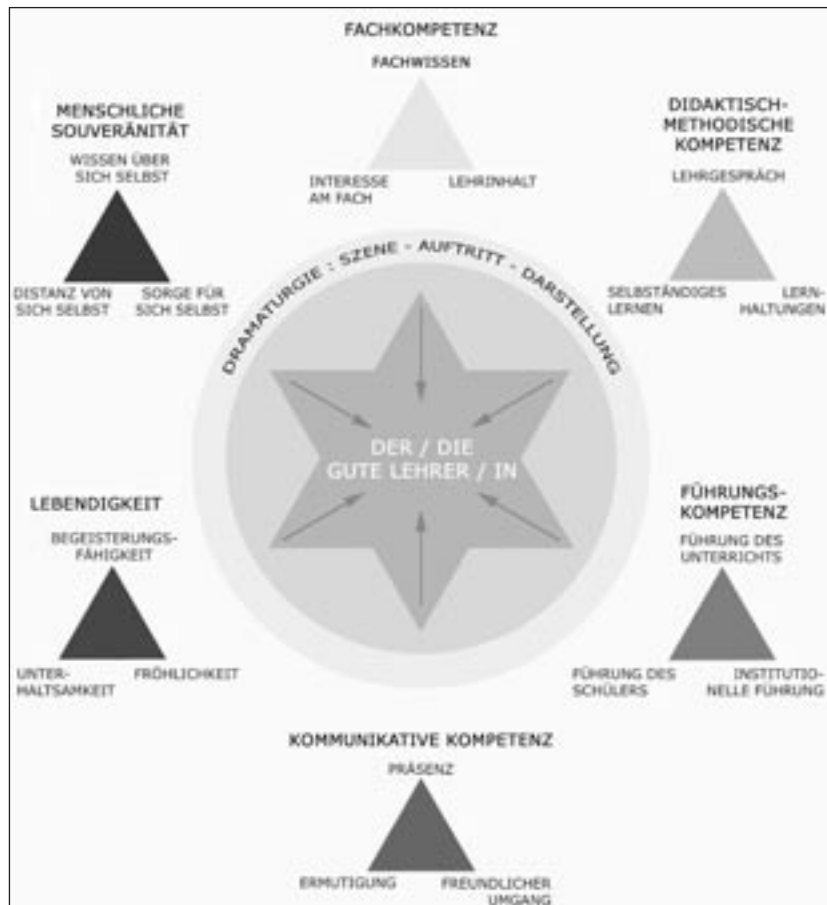


Abb. 1: Der Lehrkompetenzstern

Welchen Erkenntniswert hat es, wenn wir Lehren und Unterricht in einer dramaturgischen Perspektive betrachten? Ich will es zunächst ganz allgemein formulieren: In Abhebung der zurzeit und vor allem nach PISA grassierenden didaktischen Planungs- und Kontrollmentalität, in der vorrangig die erfolgskontrollierte Zurichtung von Unterricht im Vordergrund steht und die Vielschichtigkeit des Unterrichtsgeschehens auf Unterrichtsmanagement, Lehrstrategien, Lernschnellwege, ja «Turboschulen» getrimmt wird, lenkt die dramaturgische Perspektive die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf die *ästhetisch-sinnliche Mikrostruktur* des Unterrichts, mit seinen subtilen Szenen, darstellerischen Gesten und Auftritten, Selbstinszenierungen, Präsentationen, symbolischen Ordnungen, performativen Details – bis hin zu den kleinen und alltäglichen Szenen und Dramen des Schulalltages. Die Stimmung, das Detail, die kleinen Dinge und Vorfälle werden wieder bedeutsam, und vor allem rücken die jedem lehrenden Handeln immer schon zu Grunde

liegenden *darstellungs-, ausdrucks- und situationsästhetischen* Formen und Ordnungen in den Blick.

Ich möchte diese allgemeinen Hinweise an drei für die dramaturgische Betrachtungsweise zentralen Aspekten erläutern: Die *Szene*, der *Auftritt*, die *Darstellung*.

3.2.1 Zum ersten Aspekt: Die Szene

Jedes dramaturgische Handeln vollzieht sich in Szenen, ist an den szenischen Ausdruck gebunden und wird in szenischen Arrangements anschaulich und sinnlich konkret. Die Szene entscheidet letztlich, ob die Dramaturgie gelingt. Denken wir an eine Theateraufführung: die dramaturgische Wirkung ist immer *szenisch* vermittelt.

Auch der Unterricht vollzieht sich in Szenen, die das Lehr- und Instruktionsverhalten vermitteln, es unterstützen oder – in vielen Fällen – durchkreuzen. Neben den *Unterrichtsszenen* im engeren Sinn ist die Dramaturgie des Unterrichts vor allem geprägt durch die Vielzahl der Szenen, in denen sich das *soziale Leben* in der Klasse abspielt. Wie immer jene Szenen im einzelnen beschaffen sein mögen, allein in ihnen wird Unterricht erst *konkret* und verdichtet sich in höchst subtilen körperlich-sinnlichen Handlungs- und Reaktionsweisen. Blicke, Bewegungen, Gesten, Stimmen, der Tonfall, die Haltung, die Mimik usw. sind solche – vielfach vergessenen – körperlich-sinnlichen Details. *Diese* wirken nach. An *diese* Details erinnert man sich – manchmal länger als einem lieb ist! Die gängigen funktionalen Didaktiken haben den Blick für Szenen und szenischen Details verloren. Aber noch einmal: *sie* sind es, die das alltägliche unterrichtliche Geschehen konkret ausmachen. Die Geschichten, die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler von der Schule erzählen, handeln gerade von jenen Szenen, ihren subtilen Details und eigenen Verstricktheiten darin.

Im Unterschied zum Theater sind die schulischen Szenen nur in Grenzen zu planen: sie ereignen sich plötzlich, treten überraschend auf, wechseln ihren Charakter und vergehen ebenso schnell wie sie gekommen sind – nicht jedoch ohne ihre «Spuren» zu hinterlassen und die pädagogische Atmosphäre in ganz bestimmter Weise geprägt zu haben. Die einzelnen Szenen sind ferner geprägt durch ihre Undurchschaubarkeit. Sie sind komplex, höchst verwickelt, überlagern sich, sind miteinander verwoben, und es ist offen, wie sie enden.

Was bedeutet dies für die Lehrkompetenzen? Angesichts jener szenischen Komplexität und der damit einhergehenden psychosozialen Dynamik muss die Lehrerin fähig sein:

Erstens: Mit *Unsicherheit* umzugehen und *situationsangemessen* reagieren zu können. Improvisatorisches Können, Flexibilität und situationsangemessene Darstellung sind also für alle Lehrkompetenzen ein unabdingbares Attribut. Die traditionelle Pädagogik spricht hier vom «pädagogischen Takt» – gewiss eine dramaturgische Fähigkeit, die Fingerspitzengefühl, Kreativität und Stilempfinden verlangt.

Eine weitere wichtige Fähigkeit des Lehrers ist *zweitens*: die Kunst der *szenischen Wahrnehmung*. Die Wahrnehmung des *Oberflächlichen*, von Fakten, Sachverhalten, Tatsachen ist hier zu wenig. Die Nuancen, Schattierungen, das Angedeutete, die szenische Stimmung müssen erkannt werden. Ohne die Kunst der szenisch-atmosphärischen Wahrnehmung – und wir alle verlernen sie immer mehr – verlieren alle Lehrkompetenzen ihre Qualität.

3.2.2 Zum zweiten Aspekt: Der Auftritt

Entscheidend für die dramaturgische Wirkung ist die Person und die Art und Weise ihres Auftritts. Die Kunst des Schauspielers ist die Kunst des szenischen Auftritts.

Zweifellos ist der Auftritt der Lehrperson vor ihrer Klasse kein Bühnenauftritt. Aber tritt sie überhaupt auf? In ihrer Rolle als *Lehrperson*, als fachliche und pädagogische Autorität, vor der die Schülerinnen und Schüler Respekt haben; in ihrer Rolle als *Lernbegleiterin*, die mit ermutigenden Gesten Hilfe und Unterstützung anbietet; und vor allem als *Mensch*, dem bestimmte Lernhaltungen und freundliche Formen des Miteinanders wichtig und auch für sein eigenes Leben massgebend sind. Erziehung und Unterricht sind Prozesse persönlicher Übertragung von Mensch zu Mensch. Aber – so sagt es der amerikanische Philosoph R. W. Emerson – «Der Mensch ist nur zur Hälfte er selbst, die andere Hälfte ist seine Ausdrucksfähigkeit». (5) Also, wie ist es um die Ausdrucksfähigkeit der Lehrperson, ihren klaren und wirksamen Auftritt bestellt? Tritt sie überhaupt auf? Wie bringt sie sich ins Spiel? Ist sie für ihre Schülerinnen und Schüler fassbar und spürbar, so dass sie sich von ihr ein Bild machen können, weil sie ihnen ein Bild von sich gibt. Die «verhuschte» Lehrperson ist eine schlechte Lehrperson. Klaus Mollenhauer schreibt: «Ein notwendiges, nicht hintergebares Element allen Erziehungsgeschehens ist die Tatsache, dass wir, die Erwachsenen, die Gestalt unseres eigenen Lebens den Kindern gegenüber präsentieren.» (6)

Also, noch einmal: Wie präsentiert die Lehrperson sich selbst, ihre persönlichen Haltungen und kulturellen Weltbilder? Wie erzählt sie die Geschichten, die die Schülerinnen und Schüler in die Kultur und das Leben einführen?

Präsentation, Auftritt, Darstellung der eigenen Person und Rolle – das sind zweifellos dramaturgische Leistungen. Jede Lehrperson versteht sich auf diese Dramaturgie immer schon – unbewusst. Sonst würde Unterricht überhaupt nicht gelingen. Die didaktische Dramaturgie gibt diesem unbewussten Tun jedoch deutliche Konturen und lenkt den Blick auf Stil, sozialen Takt und auf die Kunst der pädagogischen Darstellung.

Für die Lehrkompetenzen bedeutet dies: Wie immer sie im einzelnen beschaffen sein mögen, über allen steht die – nennen wir sie – «Kompetenz» des Auftritts, das heisst, die Fähigkeit zur wirkungsvollen Darstellung der eigenen Person. *Die Lehrkunst immer auch die Kunst des pädagogischen Auftritts*. So manche Lehrperson würde sich etwas mehr um die Dramaturgie ihres Auftritts vor der Klasse kümmern, hielte sie sich das Wort von G. B. Shaw vor Augen: «Jeder wird so behandelt, wie er aussieht und wie er auftritt.»

Der russische Pädagoge Makarenko schreibt in diesem Zusammenhang: «Ich bin der Meinung, dass künftig an den Pädagogischen Hochschulen obligatorisch Unterricht im Gebrauch der Stimme, in Haltung, Beherrschung des eigenen Organismus und des Gesichtsausdrucks erteilt werden wird. Ohne dies kann ich mir die Arbeit eines Erziehers gar nicht vorstellen... Die pädagogische Meisterschaft besteht darin, dass der Erzieher seine Stimme geschult und dass er sein Gesicht in Gewalt hat... Ein wirklicher Meister wurde ich erst, als ich gelernt hatte «Komm her» in fünfzehn bis zwanzig Schattierungen zu sprechen...» (7)

3.2.3 Zum dritten Aspekt: Die Darstellung

Die Dramaturgie ist die Kunst der Darstellung. Mit Hilfe unterschiedlicher Gestaltungsmittel, mit Gesten, Zeichen, Symbolen, zeitlichen und räumlichen Arrangements, szenischen Effekten usw. sollen bestimmte Wirkungen erzielt, vor allem Aufmerksamkeit, Interesse und Nachdenklichkeit geweckt werden.

Es bedarf sicherlich nicht der Dramaturgiemetapher, um die Bedeutung der Darstellung für das unterrichtliche Handeln in den Blick zu bekommen. Ein Grossteil des herkömmlichen Unterrichts ist darstellender bzw. darbietender Unterricht mit den hier typischen Methoden des Lehrervortrags, des fragenentwickelnden Unterrichts, des gelenkten Unterrichtsgesprächs, der anschaulichen Präsentation usw.

In der dramaturgischen Perspektive bedeutet «Darstellung» aber mehr als nur die *methodische* Darstellung von Lerninhalten. Die Darstellung ist vielmehr die Grundoperation allen unterrichtlichen Handelns, ja, *Unterricht ist Darstellung*, d.h. die kunstvolle schöpferische Gestaltung einer pädagogisch-ästhetischen Ordnung, die aufgrund ihrer atmosphärischen Dichte ein lebendiges, erfahrungsoffenes, nachdenkliches und nachhaltiges Lernen ermöglicht. Hier ist Kreativität und dramaturgischer Einfallsreichtum gefragt; denn die Darstellung umfasst all jene, zumeist sehr subtilen szenischen Details, in denen sich Unterricht konkretisiert, sinnlich erfahrbar und wirksam wird. Dies reicht von der Kunst, Geschichten zu erzählen, über einzelne Unterrichtsrituale und pädagogische Inszenierungen bis hin zur einladenden Sitzordnung und freundlichen Gestaltung des Klassenraums. «Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung». So hat es schon 1804 der Pädagoge Herbart klug formuliert. (8)

Was bedeutet der Aspekt der Darstellung für die Lehrkompetenzen? Schlicht und einfach: Lehrkompetenzen können als solche nur wirken, wenn sie dargestellt, vorgeführt, vorgezeigt, gleichsam in Szene gesetzt werden. Nur dann entfalten sie eine pädagogische Wirkung und stellen zugleich ein subtiles System von Hinweisen und Andeutungen dar, für das, was im Unterricht dieser Lehrerin oder jenes Lehrers pädagogisch von Bedeutung ist und den persönlichen Unterrichtsstil ausmacht.

Ich möchte meine Überlegungen zur Dramaturgie hier abschliessen. Wichtig ist, dass die nunmehr zu erörternden sechs Lehrkompetenzen ihren pädagogischen Sinngehalt nur dann entfalten und eine überzeugende Wirkung ausüben, *wenn ihre dramaturgische Tiefenstruk-*

tur immer beachtet und entsprechend «in Szene» gesetzt wird. Das heisst, alle Lehrkompetenzen bedürfen in der konkreten Unterrichtssituation eines spannungsreichen Ausdrucks, einer situationsadäquaten Darstellung und performativen Überformung. Dies erfordert von der Lehrperson nicht nur dramaturgische Aufmerksamkeit, sondern wohl auch darstellerische Lust.



3.3 Die Lehrkompetenzen

3.3.1 Die Fachkompetenz

Jeder kann lehren, wenn er sich in der Sache auskennt! Ich weiss, dieser Satz stimmt so nicht. Aber ich möchte mit dieser eher rhetorisch gemeinten Zuspitzung beginnen, um auf die *unabdingbare* Bedeutung der Fachkompetenz für das Gelingen unterrichtlichen Handelns hinzuweisen. Ich setze die Fachkompetenz bewusst an die erste Stelle der Lehrkompetenzen.

Die Fachkompetenz ist die Grundlage der Lehrautorität und Wurzel aller weiteren Lehrkompetenzen. In der langen Geschichte des Lehrertums war die Lehrperson die Wissende, ja die Gelehrte und ihre Lehrkompetenz war einzig und allein die Fachkompetenz. Die *pädagogische* Kompetenz nahm man schlicht als gegeben an. Heute sieht man dies etwas differenzierter. Aber auch heute gilt: *Die Basis-Expertise der Lehrperson liegt in ihrer Fachkompetenz.* Sie begründet die Niveaudifferenz von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, das Lehr-Lern-Gefälle, von dem her die Lehrkompetenz überhaupt lebt und von der sich die Autorität der Lehrperson ableitet. Die Lehrperson weiss eben mehr als die Schülerin oder der Schüler und soll – dramaturgisch gesprochen – auch entsprechend auftreten.

Ich möchte drei Aspekte der Fachkompetenz unterscheiden:

3.3.1.1 Das Fachwissen

In seinem vor einem Jahr posthum herausgegebenen Buch «Das Erziehungssystem der Gesellschaft» schreibt der kürzlich verstorbene Soziologe Niklas Luhmann: «Man braucht nicht Pädagogik studiert zu haben, um an höheren Schulen Mathematik, Geographie, Geschichte usw. zu unterrichten. Es ist das fachliche, nicht so sehr das pädagogische Können, das dem Lehrer die Sicherheit gibt, etwas sagen zu können, wenn er vor der Klasse steht.» (9)

Die Sicherheit des Auftritts vor der Klasse und die Qualität des Unterrichts liegen also in der Fähigkeit, aufgrund hoher Fachkenntnis souverän, strukturiert, ja, in gewisser Weise elegant unterrichten zu können.

Dies alles ist selbstverständlich und keine besondere Erkenntnis. Weniger selbstverständlich ist aber die *Umsetzung* dieser Erkenntnis in den Unterrichtsalltag. Das Ausmass des Fachwissens ist bekanntlich ein Fass ohne Boden. Man kann nie über alles Bescheid wissen. Und man kann auch nie auf alle Fragen der Schülerinnen und Schüler antworten. Ferner – und das scheint mir das Gravierendere – im Alltag fehlt an allen Ecken und Enden die Zeit, um das Fach und seine Entwicklungen in der gebotenen Gründlichkeit immer wieder aufzufrischen und für den Unterricht verfügbar zu haben. Zwar haben die Schülerinnen und Schüler ein Recht auf souveränes Fachwissen. Auch das eigene Lehrerwissen fordert dies. Doch der Lebensalltag und die Mühe des tagtäglichen Unterrichts zwingen allenthalben zum Kompromiss. Die Gefahr des Mittelmaßes ist immer gegenwärtig. Hier bleibt mir nur der Appell und noch einmal die Zuspitzung: Jeder kann lehren, wenn er sich in der Sache auskennt. Die Fachexpertise ist und bleibt die zentrale Lehrkompetenz. Ohne sie wird Unterricht zum Geschwätz.

3.3.1.2 Das Interesse an dem Fach

Das Fachwissen, auch wenn es noch so umfassend ist, reizt nicht unbedingt zur Teilhabe, lädt nicht ein, öffnet nicht den Weg zur Schülerin oder zum Schüler. Es weist zwar den Wissenden aus, und man hat Achtung vor ihm. Aber diese Achtung führt noch lange nicht zur Nachfolge.

Um die Schülerinnen und Schüler für die Sache zu interessieren, sie zum Lernen anzuregen, muss die Lehrperson ihr eigenes Interesse, ihre Liebe und Wertschätzung für das Fach die Schülerin oder den Schüler *spüren* lassen. Schliesslich ist es «ihr» Fach, das sie einmal aus Neigung und Interesse gewählt hat. Aber häufig spüren dies die Schülerinnen und Schüler zu wenig. Auch verliert sich das Interesse in der alltäglichen Unterrichtsroutine. Wie kann man aber die Schülerinnen und Schüler für ein Fach interessieren, wenn das eigene Interesse verborgen bleibt?

Das Interesse an dem Fach ist eine pädagogisch-ästhetische Haltung, die *dargestellt, gezeigt und vorgeführt* werden muss – nicht mit oberlehrerhafter Gebärde oder gespieltem Enthusiasmus, sondern im wahrsten Sinne des Wortes «ansprechend», und zwar in der lebendig-subtilen Vielfalt von sinnlich-ästhetischen Ausdrucksformen, in denen wir auch im tagtäglichen Leben unser Interesse für etwas jemandem kundtun, ihn überzeugen und ihn dafür begeistern.

3.3.1.3 Der Lehrinhalt

Nicht alles Wissen der Welt kann gelehrt und gelernt werden. Auch ist Unterricht mehr als pure Wissensvermittlung. Er wäre sonst – um ein Wort Pestalozzis zu gebrauchen – nichts weiter als «Brockenlehre», die zum «Maulbrauchen» führt. Die Wissensvermittlung im Unterricht geschieht nicht oder zumindest nicht *nur* um ihrer selbst willen, sondern mit einem pädagogischen Anspruch. Nur jenes Wissen ist unterrichtliches Wissen, das dem pädagogischen Anspruch genügt, also einen Bildungsgehalt hat. Es bedarf daher der pädagogisch bedeutungsvollen Auswahl.

Ein wichtiger Aspekt der Fachkompetenz ist die Fähigkeit, auf der Basis gediegenen Fachwissens jene Inhalte auswählen zu können, die eine pädagogisch-kategoriale Bedeutung haben und als *Lehrinhalte* in den Unterricht eingehen. Dies ist eine hermeneutisch-curriculare Kompetenz. Sie wird der Lehrperson – bezogen auf den alltäglichen Unterricht – in grossen Teilen durch den Lehrplan und die Lehrerhandbücher abgenommen. Gleichwohl bleibt sie eine genuine und latent immer geforderte Lehrkompetenz; denn sie rückt das Erzieherische des Unterrichts in den Blick und dient der Legitimation der Fächer bzw. der zu lernenden Inhalte.

3.3.2 Die didaktisch-methodische Kompetenz

Wenn wir von Lehrkompetenzen sprechen, dann denkt man sogleich an didaktisch-methodische Kompetenzen. Und man erinnert sich an angstbesetzte Examensthemen, wie: Didaktische Analyse, Methodenrepertoires, Artikulationsstufen, Lernzielformulierungen, Differenzierungsformen und an ähnliche, zumeist etwas praxisferne Theoriediskussionen, von denen man als praktizierende Lehrperson nun endlich verschont ist. Vielleicht hat man auch angesichts langer Praxis die Lust auf Theorie verloren. Doch die didaktisch-methodische Kompetenz ist nie nur eine praktisch-pragmatische Kompetenz, sondern *auch* eine theoretisch-wissenschaftliche Kompetenz, das heisst, ein im wissenschaftlichen Denken beheimatetes Analyse- und Reflexionsvermögen. Dieser Anspruch darf auf keinen Fall aufgegeben werden, sonst droht das Lehrerhandeln in die gefährliche Schablone der überholten «Meisterlehre» wieder zurückzufallen. Und diese Gefahr ist allgegenwärtig. Die Professionalität der Lehrperson, ja die Dignität ihres unterrichtlichen Handelns, zeigt sich in besonderer Weise darin, dass sie trotz der alltäglichen Unterrichtsroutine und auch trotz des wahrlich existierenden Durcheinanders an theoretischen Modellen noch einen Rest an wissenschaftlicher Neugier sich bewahrt.

Trotz dieses Plädoyers für die Theorie und ein «theoretisches Bewusstsein» (Paul Heimann) möchte ich aber im Blick auf die didaktisch-methodische Kompetenz wieder etwas in Erinnerung rufen, was die didaktische Theoriebildung in ihren theoretischen Höhenflügen zu vergessen scheint: Dass nämlich die didaktisch-methodische Kompetenz beileibe keine nur auf die *Lehrperson* bezogene Fähigkeit ist. Didaktisch-methodische Kompetenzen sind vielmehr allgemein-menschliche Umgangskompetenzen, im alltäglichen Wissen und Können begründet. Menschen tun und können dies immer schon – zumindest mehr oder weniger. Ich denke hier an: Zeigen, Vormachen, Fragenstellen, Wiederholen, Veranschaulichen, Verfremden, Anmahnen, Zumuten, Loben, Tadeln, Einüben, Geschichten erzählen usw. Lehren ist ohne diese «Urformen» didaktischer und pädagogischer Unterweisung überhaupt nicht denkbar. Es scheint mir dringend geboten, sich auf diese im alltäglichen Umgang immer schon geübten *einfachen* Formen des pädagogischen Handelns wieder neu zu besinnen, diese kunstvoll zu verfeinern und im unterrichtlichen Handeln immer wieder zu erproben. (10) Denn hier verfügen wir alle über eine unausschöpfliche Klaviatur didaktisch-methodischen Könnens, das höchst nuancenreich, subtil, authentisch und vor allem jederzeit verfügbar ist.

Über die genannten Urformen des lehrenden Umgangs hinaus, scheinen mir drei Aspekte der didaktisch-methodischen Kompetenz wichtig:

3.3.2.1 Ein Lehrgespräch führen können

Unterricht setzt sich aus einer Vielzahl von Lehrgesprächen zusammen. Das so genannte Zweidrittel-Gesetz des amerikanischen Unterrichtsforschers Flanders (11) sagt es sehr deutlich: Zu zwei Dritteln der Zeit wird im Unterricht gesprochen. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrperson spricht, ist zwei Drittel. Und zwei Drittel der Lehrrede vollzieht sich als Lehrgespräch im engeren Sinn. Das Lehrgespräch ist gleichsam das «Gerüst» des Unterrichts, und die Kunst, ein Lehrgespräch führen zu können, ist ohne Zweifel eine wichtige Kompetenz. In der nachherbatianischen Phase, also Ende des neunzehnten, Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts, wurde der Fähigkeit, Lehrgespräche zu führen, in der Ausbildung von Lehrpersonen grosse Aufmerksamkeit gewidmet. Den angehenden Lehrpersonen wurden hier kunstvolle Reglements vermittelt: Die Artikulation des Unterrichts, die Kunst, Fragen zu stellen, die Sequenzierung und Stufenabfolge des Lehrgesprächs waren elementare Ausbildungsthemen. Und ohne die Formalstufentheorie wagte sich keine Lehrperson zu unterrichten.

Wie immer man heute darüber denken mag: Zumindest wurde damals dem Lehrer ein differenziertes didaktisch-methodisches Handwerkszeug vermittelt, das in der Qualifikationsgeschichte des Lehrerstandes ein Höhepunkt war. Mir scheint, dass dieses didaktisch-methodische Handwerkszeug in der heutigen Lehrerbildung zu wenig eingeübt wird. Gerade die dramaturgische Perspektive wäre geeignet, das Lehrgespräch unter darstellungstheoretischen und didaktisch-performativen Gesichtspunkten zu rekonstruieren und zur Lehrkunst zu stilisieren. (12) Sollte ich schlagwortartig die «Regieanweisung» für diese Kunst nennen, so wären es fünf Regeln:

1. *Strukturieren*, d.h. übersichtlich gliedern und in zeitlicher, inhaltlicher und methodischer Stufenabfolge unterrichten
2. *Reduzieren*, d.h. die Vielzahl der Wissensgehalte auf elementare Lerninhalte verdichten
3. *Präsentieren*, d.h. den Unterrichtsstoff anschaulich und im Verständnishorizont der Schülerinnen und Schüler darstellen
4. *Dramatisieren*, d.h. Spannung, Neugierde und Interesse wecken
5. *Diagnostizieren*, d.h. die Lernstände und Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler erkennen und berücksichtigen

Das auf der Basis dieser fünf Regeln kunstvoll aufgebaute und spannungsreich geführte Lehrgespräch ist sicher das Geheimnis des guten Unterrichts – wahrlich aber auch eine hohe Kunst!

3.3.2.2 Selbstständiges Lernen fördern

«Hilf mir, es selbst zu tun!» – Montessoris bekannte pädagogische Forderung ist nicht nur eine kluge didaktische Maxime für Vor- oder Grundschulklassen. Es ist die Erfolgsregel für *jeden* Unterricht! Alle empirischen Untersuchungen zeigen auf, dass nur in der Kombination von Lehrgespräch und selbstständigem Lernen, also in der Kombination von Führen und Wachsenlassen, verständnisvoll und aktiv gelernt wird. *«Lehrerzentriert und schülerorientiert»*. Mit dieser Formel, die die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie zusammenfasst, ist das Erfolgsrezept gelingenden Unterrichts umschrieben (13).

Zur didaktisch-methodischen Kompetenz gehört die Fähigkeit der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler soweit wie möglich selbstständig, sei es allein oder in Gruppen, arbeiten und lernen zu lassen. Die gute Lehrperson ist eine Meisterin in der Kunst, die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse selbst organisieren zu lassen. Dies ist sicher leichter gesagt als getan! Unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten ist hier seit dem Projektunterricht und der vor etwa siebzig Jahren von dem genialen Pädagogen Peter Petersen konzipierten Jenaplan-Schule nicht viel Neues hinzugekommen. Petersens «Führungslehre des Unterrichts» (14) und seine «Grundregeln der Kunst, sich frei bewegende und arbeitende Kinder zu leiten» (15) sind bis heute unübertroffen und hoch aktuell. Es gibt nichts Besseres!

3.3.2.3 Lernhaltungen vermitteln

Nicht das Fachwissen, nicht die kluge Aufbereitung des Lehrinhalts, nicht das geschickt geführte Lehrgespräch entscheiden letztlich über den Erfolg des Lernens, sondern inwieweit es der Lehrperson gelingt, bei ihren Schülerinnen und Schülern Lernhaltungen zu fördern, die all ihren Bemühungen erst die nötige Resonanz vermitteln. Interessiertheit, Ernsthaftigkeit, Anspruchshaltung, Neugierde, Mut zur Nachfrage, intellektuelle Redlichkeit, Durchhaltevermögen, die Bereitschaft, es immer wieder neu zu versuchen – ohne jene Lernhaltungen ist kein erfolgreicher Unterricht denkbar. Nur: Wie soll man jene

Lernhaltungen vermitteln angesichts eines familiären und gesellschaftlichen Kontextes, in dem diese Haltungen immer weniger vorbereitet und vorgelebt werden? Ich bin an dieser Stelle hilflos. Die Vermittlung jener Lernhaltungen ist nicht nur ein undankbares, sondern ein schier titanisches Bemühen. Selbst die kunstvollste didaktisch-dramaturgische Raffinesse versagt da in vielen Fällen und endet häufig in der simplen pädagogischen Bauernweisheit: Hundertmal dasselbe sagen. Nicht umsonst ist der Mythos des Sisyphos eine zutiefst pädagogische Parabel.

3.3.3 Die Führungskompetenz

Lehrkompetenzen sind immer Führungskompetenzen. Lehren ist Leiten und Anleiten, Einflussnehmen, Gestalten, Ordnungen vorgeben, sich für etwas und jemanden engagieren, Anforderungen stellen, Leistungen einfordern, Vorbild sein. Dies alles sind Formen pädagogischer Führung. Pestalozzis Konzept der «umfassenden Besorgung» (16) hat diesen Formen pädagogischer und didaktischer Führung eine bis heute unübertroffene pädagogische Ausformung gegeben, in deren Folge persönliche Führungsfähigkeiten der Lehrperson wie Tatkraft, Entscheidungsfreude, Führungsautorität, aber auch Selbstsicherheit und Durchsetzungsvermögen in den Blick geraten. Allein – mit der Entscheidungsfreude, Selbstsicherheit und Führungsautorität haben viele Lehrpersonen Probleme. Psychologische Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit attestieren der Lehrperson weniger eine souveräne und aktive Führungsautorität, sondern eher Zögerlichkeit, fehlende Entschlusskraft, wenn nicht gar passive Abwartehaltung. (17) Von der dramaturgischen Kunst des Auftritts und der authentisch-stilvollen und pädagogisch klaren – keineswegs autoritären – Darstellung der pädagogischen Führungsrolle ist oft wenig zu spüren. Geben die Pädagoginnen und Pädagogen, die Lehrpersonen in ängstlich-unsicherer Haltung ihre für das Erwachsenwerden der Schülerinnen und Schüler so wichtige Leitungs- und Führungsrolle allzu schnell ab? Wie ist es um meine Führungsfähigkeit im Unterricht bestellt? – Diese Frage ist ein immer spannendes, mit grosser Nachdenklichkeit besetztes Thema in meinen Lehrerseminaren.

Ich möchte die Führungsfähigkeit unter drei Aspekten betrachten:

3.3.3.1 Die Führung des Unterrichts

Die Führung des Unterrichts ist in den meisten Fällen Klassenführung. Die Kompetenz, die hier notwendig ist, geht weit über die engere didaktisch-methodische Kompetenz hinaus. Schon Georg Kerschensteiner stellte 1921 fest, dass «begnadete Einzelerzieher» als Klassenlehrpersonen häufig «versagen». (18) Nun bedarf es hier nicht gleich professioneller Gruppenleitungsfähigkeiten, wie sie z.B. in der für pädagogisches Handeln bedeutsamen Themenzentrierten Interaktion (TZI) entwickelt wurden. Aber das Wissen um elementare Klassenführungstechniken und das Vertrautsein mit grundlegenden Gruppenregeln ist zweifellos ein wichtiger Bestandteil der Führungskompetenz der Lehrperson.

Ich will hier in Anlehnung an den amerikanischen Unterrichtswissenschaftler J. Kounin (19) vier Fähigkeiten erwähnen, die für den geordneten Klassenunterricht unabdingbar sind.

1. Die Fähigkeit zur *Allgegenwärtigkeit*. Das heisst, unterrichtliches Handeln muss einhergehen mit einer gleichsam «schweifenden Aufmerksamkeit», die der Lehrperson jederzeit Überblick, Kontrolle und Übersicht über die Klasse, aber auch Kontakt zu jeder einzelnen Schülerin oder zu jedem einzelnen Schüler vermittelt.
2. Die Fähigkeit, *klare Regeln und Ordnungen* einzuführen sowie Verantwortlichkeiten zu bestimmen und auf die Einhaltung des Reglements zu achten – flexibel aber konsequent.
3. Die Fähigkeit, einen *zügigen und flüssigen Unterrichtsablauf* zu gewährleisten, in dem es wenig Leerlauf gibt und die Schülerinnen und Schüler jederzeit wissen, was von ihnen erwartet wird.
4. Die Fähigkeit zur *Überlappung*, d.h. mehrere unterschiedliche Vorgänge, Situationen und Szenen gleichzeitig zu steuern und in den unterrichtlichen Ablauf der Stunde zu integrieren.

Es wäre in diesem Zusammenhang noch einiges mehr zu nennen; ich möchte es bei den genannten vier Fähigkeiten belassen. Es sind Führungsfähigkeiten, die letztlich auf eine didaktische Dramaturgie hinweisen, in der szenische Aufmerksamkeit, die Kunst des Auftritts und einfallsreiche Darstellungsformen bedeutungsvoll werden.



Pfuschli - CARTOON

Ich möchte, diesen Punkt abschliessend, den schon genannten Peter Petersen zitieren: «Bedenke, dass der innere wie äussere Verfall einer Gruppe stets mit «Kleinigkeiten» beginnt! Lege darum Kleinigkeiten eine grössere Bedeutung bei. Halte dich für nicht zu gut dafür... Es gibt in der Behandlung von Menschengruppen ewig gültige Gesetze, deren Unkenntnis und Nichtbeachtung auflockernd, ja zerstörend auf das Zusammenleben einwirken.» (20)

3.3.3.2 Die Führung der Schülerin oder des Schülers

Neben der Führung des Unterrichts ist Lehren vor allem individuelle Führung, die Führung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers. *Lernbegleitung* ist hier das zurzeit gängige Wort. Ob diese individuelle Führung im herkömmlichen Klassenunterricht überhaupt möglich ist, ist sicher eine berechtigte Frage. Schon vor 200 Jahren hat der Spötter G. Ch. Lichtenberg dies bezweifelt – schon wegen der Persönlichkeitsstruktur des Lehrers. Ironisch bemerkt er in seinen Sudelbüchern: «Ein Schullehrer ... kann keine Individuen erziehen, er erzieht bloss Gattungen». (21)

Doch lassen wir die Ironie beiseite. Sicher ist die Fähigkeit zur individuellen Lernführung und Lernbegleitung eine wichtige Kompetenz der Lehrperson. Kenntnisse über Methoden der Lernberatung sind hier erforderlich – vor allem auch die Kenntnis der Regeln helfender und personenzentrierter Beratung, wie sie u.a. C. Rogers und darauf aufbauend Tausch und Tausch entwickelt haben. (22) Aber vor allen professionellen Beratungskompetenzen liegt die einfache und für die Schülerinnen und Schüler *spürbare* menschlich-pädagogische Haltung: Ich kümmere mich um dich! Diese Haltung bedarf keiner Professionalisierung; denn in ihr verdichtet sich eine zutiefst existenzielle Sorge, die aus sich selbst heraus wirkt.

Bei der Führung der Schülerin oder des Schülers sind mir noch zwei Aspekte wichtig: Zumuten und Anmahnen. Keine Lernbegleitung ist ohne Anforderung, Zumutung und Ermahnung denkbar. Die ängstliche Nachgiebigkeit, die zögernde Haltung, das allzu schnelle Abrücken vom «Anspruch der Sache» sind keine Lehrtugenden. Damit Lernführung gelingt, sind Standfestigkeit und Mut zur eigenen pädagogischen Autorität gefordert. Manchmal gehört auch der schulmeisterlich erhobene Zeigefinger dazu, auch wenn dieser nicht gerade die Krone dramaturgischer Kunst ist.

3.3.3.3 Institutionelle Führung

In den heutigen modernen Schulsystemen, insbesondere im Zuge wachsender Autonomie der Schule, ist die lehrende Unterweisung überlagert von einer Vielzahl institutionell-administrativer Tätigkeiten. Die «Führung des Unterrichts» und die «Führung der Schülerin oder des Schülers» sind zunehmend eingebunden in institutionell-organisatorische Führungs- und Managementaufgaben, in kollegiale Planungen, Verwaltungstätigkeiten, Zielabsprachen usw. Ohne dieses Schulmanagement ist unterrichtliches Handeln nicht mehr zu denken. Empirische Untersuchungen zeigen: Schule und Unterricht sind so gut, wie die Lehrpersonen sich kollegial an der institutionellen Führung beteiligen. Es müssen

also von der Lehrperson Fähigkeiten und Kompetenzen gefordert werden, die eigentlich typisch für die Führung von Wirtschaftsunternehmen sind: Teamfähigkeit, Kosten-Nutzen-Abwägungen, Evaluations- und Kontrollaufgaben, Organisationsentwicklung, Innovations- und Entscheidungsfähigkeit usw. Sicher, dies sind keine Lehrkompetenzen im engeren Sinn, aber sie müssen dringend an Lehrkompetenzen gebunden und von ihnen inhaltlich mitbestimmt sein; denn sonst verselbstständigen sie sich, verlieren die Nähe zum pädagogischen Auftrag der Schule und reduzieren sich auf ein die Schule verstörendes rein strategisches Organisationsmanagement, welches aus der Schülerin oder aus dem Schüler – kläglich genug – die «Kundin» bzw. den «Kunden» macht.

3.3.4 Die kommunikative Kompetenz

Die unterrichtliche Kommunikation und die hier typischen Szenen sind geprägt durch enge Kontakte, durch ein direktes Aufeinander-Einflussnehmen, durch persönliche Abhängigkeiten, Identifikationen und Übertragungen. Im Unterricht findet ein dauernder Kampf um Anerkennung, Bestätigung, Zuwendung, Verständnis und auch Freiräume statt. Da die Beteiligten wenig Möglichkeit haben, sich zurückzuziehen, müssen sie versuchen, miteinander auszukommen, sich voneinander abzugrenzen, zueinander zu finden. Dies geht nicht ab ohne Probleme, Betroffenheiten, Verletzungen, Widerstände, Aggressionen mit den dafür typischen Szenen und sozialen Inszenierungen.

Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler sind in die kommunikative Dynamik des Unterrichts gleichermaßen verstrickt. Aber die Lehrperson trägt die Verantwortung dafür, dass sich diese Dynamik nicht krisenhaft zuspitzt; denn dies würde nicht nur das Gelingen des Unterrichts in Frage stellen, sondern zu nicht absehbaren psychischen Belastungen bei allen am Unterricht Beteiligten führen. Hier sind Umgangsfähigkeiten notwendig, die – etwas platt – mit dem Schlagwort der «kommunikativen Kompetenz» bezeichnet werden.

Ich möchte hier drei Fähigkeiten hervorheben.

3.3.4.1 Präsenz

Unter Präsenz verstehe ich einen Stil der Anwesenheit, der durch einen hohen Grad an Nähe, Kontaktdichte und situativer Gegenwärtigkeit geprägt ist. Präsent ist jemand, der für den anderen spürbar, gleichsam anfassbar und angreifbar ist. Ich will es überspitzt formulieren: Im pädagogischen Umgang kommt es nicht so sehr darauf an, was jemand *tut*, sondern dass er präsent, spürbar, gleichsam mit Leib und Seele *da* ist. Die Fähigkeit, Nähe auszustrahlen, aber auch *aushalten* zu können, ist hier wichtig.

Präsenz ist ein existenzielles Anwesendsein, ja in gewisser Weise Befangensein in der Situation. Das Atmosphärische, das Nichtausgesprochene, die Stimmung und Gestimmtheit der Situation werden erfahrbar. Man spürt, worum es geht, – auch wenn man es noch lange nicht weiss. Und man kann den Anderen verstehen, auch wenn sein Inneres nicht

offen liegt. (23) Für die Qualität der kommunikativen Beziehungen im Unterricht – aber nicht nur da – ist die achtsame Präsenz von hoher Bedeutung und ein wichtiger Aspekt pädagogischen Könnens.

Die Fähigkeit zur Präsenz als *Intuition* zu bezeichnen ist nicht nur schlagwortartig verkürzend, sondern auch zu psychologisch. Das in der Präsenz zum Ausdruck kommende Pathos der Nähe ist vielmehr eine zutiefst sittlich gemeinte Haltung der Achtsamkeit und der pädagogischen Zuwendungsfähigkeit, die auch die Brüchigkeit der Situation, ihre Labilität, Verstricktheit, ja manchmal Ausweglosigkeit, also deren *Pathologie*, erfahren und nacherleben lässt. Die Präsenz gewinnt hier die Qualität des teilhabenden Verstehens, des Mitfühlens und Mitlebens – wie ich denke, Urformen pädagogischen Könnens.

3.3.4.2 Ermutigung

Ich kann mich hier kurz fassen: Sollte ich ein Leitmotiv für die pädagogische Kommunikation nennen, dann wäre es der Satz von Hartmut von Hentig: «Die Menschen stärken, die Sachen klären.» (24) Mut machen, trösten, Hoffnung wecken und das oft so angeschlagene Selbstbewusstsein der Schülerin oder des Schülers immer wieder neu stärken, ohne aber die Arbeit an der Sache aus den Augen zu verlieren – dies wäre das schöne Bild gelingender kommunikativer Beziehungen im Unterricht. Welchen Raum nimmt die Ermutigung in meinem Unterricht ein? Es lohnt sich über diese Frage nachzudenken. Wichtige Nuancen des persönlichen Unterrichtsstils, ja des eigenen pädagogischen Menschenbildes, könnten dabei deutlicher werden.

3.3.4.3 Freundlicher Umgang

Die unterrichtliche Kommunikation zeichnet sich durch eine Vielzahl informeller Interaktionen, zwischenmenschlicher Kontakte, direkter persönlicher Beziehungen aus, kurz: durch ein hohes Mass an Nahkontakten. Diese Nahkontakte gelingen in dem Masse, in dem das kommunikative Handeln der Lehrperson durch subtile Formen des freundlichen Umgangs gekennzeichnet ist: z.B. zuhören, höflich sein, Situationen entkrampfen, scherzen, anerkennen, necken, Respekt, Anstand, Takt, Humor, Lachen. Die Palette ist beliebig zu verlängern und jeder, der im alltäglichen Unterrichtsgeschäft steht, weiss, wie wichtig diese Formen des freundlichen Umgangs sind und dass sie tagtäglich immer neu und in anderen Varianten ins Spiel gebracht werden müssen. Sie lockern das unterrichtliche Geschehen auf, befriedigen emotionale Bedürfnisse und haben so massgeblichen Anteil am Zu-Stande-Kommen eines guten Unterrichtsklimas.

3.3.5 Lebendigkeit

Gelingende Lehre ist durchdrungen vom Pathos der Lebendigkeit. Lehren ist Interessieren, Beleben, Faszinieren, Ausstrahlen, Animieren, Werben für seine Ziele und sich selbst. Dies klingt überzogen, ein wenig weltfremd und idealisierend, betrachtet man den

von Routineprogrammen und eintönigen Lehrverrichtungen geprägten unterrichtlichen Alltag. Gleichwohl gehe ich nicht davon ab! Je länger ich das unterrichtliche Handeln studiere und nach den entscheidenden didaktischen Wirksamkeitsfaktoren suche, um so wichtiger erscheint mir genau dieses Pathos der Lebendigkeit, das dem Unterricht seine atmosphärische Dichte gibt.

Drei Aspekte der Lebendigkeit möchte ich unterscheiden:

3.3.5.1 Begeisterungsfähigkeit

Die pädagogischen Sprachspiele sind ärmer geworden! In der pädagogischen Tradition war die Begeisterungsfähigkeit der Lehrperson ein wichtiges Thema und sie wurde als eine unabdingbare Lehrtugend angesehen. Noch in den fünfziger Jahren widmete Eduard Spranger der Begeisterungsfähigkeit des Erziehenden grosse Aufmerksamkeit. (25) Heute spricht man von «Motivationsfähigkeit» und reduziert damit eine tief im Biografischen wurzelnde, durch und durch expressive Fähigkeit auf eine psychologisch-strategische Kompetenz. Begeisterungsfähigkeit ist aber mehr: Sie ist Engagement, Schwungkraft, Enthusiasmus, Faszination, Ausstrahlung, Überzeugungskraft, Hingabe – und sie ist nicht zuletzt kraftvolles Zupacken und optimistische Weltzugewandtheit.

Stossen wir hier nicht an zutiefst charismatische Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit? Ich denke ja; aber gerade solche, jedes Lehrerhandeln prägenden charismatischen Dimensionen bedürfen in einer Zeit naiver Professionalisierungshybris in besonderer Weise wieder der Aufmerksamkeit und des auslotenden Nachdenkens, also der reflexiven Selbstvergewisserung. Wenn sie auch nicht verfügbar, gleichsam machbar sind, so stellen sie doch wichtige atmosphärische Bedingungen gelingenden Lehrerhandelns dar.

3.3.5.2 Unterhaltsamkeit

Ich wage kaum, eine solche pädagogische Binsenweisheit überhaupt zu erwähnen – gibt es doch scheinbar andere Aspekte des Tuns, die für den Unterricht wichtig sind. Aber nach wie vor gilt das eindeutige und klare Wort von Herbart «Langeweile ist die grösste Sünde des Unterrichts».

Sechs Stunden absitzen, das ist eine lange Zeit. Von sechs Stunden sind nur wenige Stunden, manchmal nur Augenblicke, spannend und lernanregend. Viel Zeit sitzen die Schülerinnen und Schüler ziemlich gelangweilt, manche gequält, herum. Einmal mehr, einmal weniger aufmerksam. Immer auf der Hut, aufgerufen zu werden und ihre Aufmerksamkeit unter Beweis stellen zu müssen. Das ist mühevoll und bedrückend. Gott sei Dank haben Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Praktiken, um ab und zu abzuschalten und sich zu unterhalten. Aber wäre es nicht auch für die Lehrperson ein lohnenswerter Gedanke, das Eintönige und Langweilige des Unterrichts durch ein wenig dramaturgischen Einfallsreichtum aufzulockern und für unterhaltende Abwechslung zu sorgen? Und könnte nicht das der Pädagogik häufig anhaftende Oberlehrerhafte und notorisch Ernste durch etwas Spielerisch-Ästhetisches, vielleicht sogar Heiter-Komödiantisches aufgelockert werden?

Der alte pädagogische Topos von der Lehrperson als Magierin und Magisterin scheint hier auf.

3.3.5.3 Fröhlichkeit

Ich kenne zwar keine empirische Untersuchung über die psychischen Auswirkungen der Schulstundenlangeweile. Aber ich bin mir sicher: Das Bedrückende einer nicht endenwollenden Schulstunde – und es ist ja nicht nur *eine* von Zehntausend – hat etwas Dumpfes, Ödes, in schlimmen Fällen Zerstörerisches. Das erzwungene Stillsitzen, das Nichtverstehenwollen oder Nichtverstehenkönnen, das Gefühl der eigenen Unfähigkeit, das allmähliche Dahinschwinden der eigenen Lebensfreude und Fröhlichkeit ... Ich denke, Lehrpersonen haben die professionelle Pflicht, ein wenig menschenfreundlichen Humor und Fröhlichkeit um sich herum zu verbreiten. Dies ist keine Kompetenz, aber eine menschliche Haltung, ohne die Leben und Überleben in der Schule kaum möglich ist.

3.3.6 Menschliche Souveränität

Kaum ein Handeln ist so an die Person gebunden und von dieser beeinflusst wie das unterrichtliche Handeln. Die Lernleistung, der pädagogische Umgang, die pädagogische Atmosphäre, die Stimmung, der Ton, der Mut, etwas anzupacken, die Achtsamkeit für die Schülerinnen und Schüler – diese subtilen Details pädagogischer Kunst beruhen nicht nur auf Fachkompetenz und didaktisch-methodischer Geschicklichkeit, sondern hängen entscheidend von der *Person* der Lehrkraft ab, von ihrer Ausstrahlung, von ihrem Engagement und von ihrer Menschlichkeit. Alle bisher genannten Lehrkompetenzen sind hier von Bedeutung. Sie gewinnen aber ihre persönlichen Konturen, ihre Gestaltenfülle und individuelle Ausprägung allein vor dem Hintergrund einer zutiefst biografisch verankerten selbstreflexiven Haltung, die um sich *selbst*, um die eigene Bedeutsamkeit und um die eigenen Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Umgangs weiss. Ich nenne diese Haltung: menschliche Souveränität.

Die menschliche Souveränität ist keine Lehrkompetenz im engeren Sinne. Aber sie gehört dazu, wenn über Lehrkompetenzen nachgedacht wird; denn ohne dieses Ethos menschlicher Souveränität verliert jede Lehre ihre persönliche Tiefe und Weisheit. Klaus Prange schreibt: «... die entscheidende erzieherische Kompetenz hat ihren Kern nicht im operativen Raffinement, sondern eher in der sittlichen Gesinnung, nicht in der Didaktik, sondern im Ethos des Erziehers. Dieses Ethos ist nicht Sache von erlernbaren Kompetenzen, sondern ist Sache des Charakters, der sittlichen Grundeinstellungen und der Lebensführung.» (26)

Ich möchte drei Aspekte der menschlichen Souveränität unterscheiden.

3.3.6.1 Das Wissen über sich selbst

Menschliche Souveränität mit ihren subtilen Facetten wurzelt in einem lebensgeschichtlichen Wissen, dem die Erfahrung der eigenen Identität zu Grunde liegt. Es ist ein selbst-reflexives Wissen, das im Verstehen und Deuten der eigenen Lebensgeschichte Konturen gewinnt und im Nachdenken über sich selbst offenbar wird, in rein persönlicher, aber auch professioneller Hinsicht: Die eigenen Möglichkeiten und Grenzen werden deutlicher, das Profil wird klarer, die Selbsteinschätzung realistischer. Ohne dieses Wissen über sich selbst bleibt die menschliche Souveränität eine eher dunkle Ahnung über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Umgangs. Für das alltägliche Unterrichtsgeschäft reicht diese Ahnung aus. Ja, vielleicht kommen wir nie über die Ahnung hinaus. Der Mensch ist eben nicht «Herr im eigenen Haus» (Freud). Aber zumindest um diese Ahnung gilt es sich zu bemühen. Die *biografische Neugierde*, die Neugierde auf sich selbst, scheint mir eine wichtige pädagogische Haltung. Sie ist der Anfang des Wissens über sich selbst. Auch hat sie etwas Verführerisches. Sie weckt bei den Schülerinnen und Schülern das Interesse an der *eigenen* Biografie und die Lust auf Selbsterkenntnis.

3.3.6.2 Distanz von sich selbst

In seinem vor 40 Jahren erschienenen Aufsatz «Tabus über dem Lehrberuf» hat Adorno ein nicht gerade schmeichelhaftes Bild vom Lehrer gezeichnet. (27) Die in diesem Vortrag dargestellten Aspekte einer – wie er es nannte – «déformation professionnelle» haben an Aktualität bis heute nichts eingebüsst. Der «zerzauste Schulmeister» ist noch das freundlichste Bild. Der Oberlehrer, Pauker, ewige Besserwisser, der einen das Fürchten lehrt, der notorische Pedant sind weniger schöne Bilder. Ernst Robert Curtius, der grosse Schweizer Romanist und Kulturwissenschaftler, hat es einmal so geäußert: «*Qui mange de la pédagogie, en meurt.*» (28) Beim Lehrberuf ist also Vorsicht angesagt. Die Schulmeisterei droht allorten! Das freundliche Gegenbild, die Lehrperson – wie es von Hentig sagt – als «*Modell eines lernenden, handelnden, geniessenden, sich selbst bestimmenden Menschen*, zu dem er seinerseits die Schüler erziehen will ...» (29) ist nur in der Distanz von sich selbst, in der kritischen Wahrnehmung der eigenen Person denkbar.

3.3.6.3 Die Sorge für sich selbst

Der Philanthrop Christian Gotthilf Salzmann gab vor 200 Jahren in seinem «Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher» dem zukünftigen Lehrer folgenden Rat – und zwar an erster Stelle: «*Sei gesund!* Ein kranker Mann ist ein armer Mann, alle Geschäfte werden ihm schwer, aber keins schwerer als die Erziehung. Im krankhaften Zustande ist man sehr reizbar, jeder Mutwille, jede Unbesonnenheit der Jugend erregt Unwillen... Alle Ermahnungen werden von Galle tröpfen oder mit einem zitternden Tone vorgebracht werden...» (30)

In Zeiten, in denen das Burn-Out-Thema bei Lehrpersonen immer mehr an Bedeutung gewinnt, in denen – wie z.B. in Berlin – über 70 Prozent der Lehrer wegen Stress, Überforderung und massiver gesundheitlicher Probleme vor dem normalen Pensionsalter den Dienst quittieren, scheint mir die Sorge um sich selbst und die Kunst der eigenen Lebens-

führung ein zunächst überraschender, aber doch höchst bedeutsamer Aspekt der Lehrkompetenz. Die Kunst der Lebensführung, die Kunst des behutsamen Umgangs mit sich selbst, die Sorge für sich und sein gesundheitliches Wohlergehen, die Sorge um die – wie es in der antiken Stoa heisst – «heitere Gelassenheit» – dies sind für unterrichtliches Handeln wichtige Fähigkeiten.

«Die Führung des Unterrichts und die Kunst der persönlichen Lebensführung. Nachdenken über vergessene Zusammenhänge». Wäre nicht ein solches Thema geeignet, die von den Lebensgeschichten der Lehrpersonen oft so fernen Lehrerfortbildungen und schulischen Organisationsentwicklungen anregender, tiefgreifender und zum Verständnis des eigenen Handelns erkenntnisreicher zu gestalten? Es ist übrigens ein *altes* Thema: Der «Lehrmeister» hat sich in der pädagogischen Tradition immer auch als «Lebensmeister» verstanden – ein heute wohl belächelter, aber immerhin nachdenkenswerter Anspruch.

3.4 Epilog

Was ist eine gute Lehrerin, was ist ein guter Lehrer? Dies war die Frage, die ich zu Anfang gestellt hatte. Mit den vorgetragenen sechs, sicher sehr komplexen, schwer zu erlernenden und eher als *Orientierungen* zu verstehenden Lehrkompetenzen, die zugleich auch die Schwierigkeiten des unterrichtlichen Handelns abbilden, habe ich versucht, diese Frage zu beantworten. Wenn jene Kompetenzen und ihre dramaturgischen Verdichtungen das unterrichtliche Handeln prägen, dann gelingt Unterricht. Ja, dieser Unterricht wäre der Abglanz jener pädagogischen Utopie, die Comenius im Jahr 1657 seinem «Opera didactica omnia» vorangestellt hat: «Alles fliesse von selbst, Zwang sei ferne den Dingen». (31)

Anmerkungen und Literatur

- (1) P. Heimann, Didaktische Grundbegriffe, Vortrag vom 7.12.1961, in: P. Heimann, Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart 1976, S. 113.
- (2) Die Äusserung von A. Kuhlmann findet sich in einem Aufsatz von D. Smolka über die Überforderung des Lehrers im Unterricht. D. Smolka, Ausgebrannt im Klassenzimmer, in: Psychologie heute, 2002, H. 4, S. 39.
- (3) siehe hier auch die Aufsätze im zweiten Teil meines Buches: H. Neubert, Jenseits didaktischer Funktionalität. Ausgewählte Aufsätze zur Unterrichtswissenschaft, Didaktik und Erwachsenenbildung, Steglitzer Arbeiten zur Philosophie und Erziehungswissenschaft, Rheinfelden 1995.
- (4) Es gibt in der Didaktik kaum Versuche, unterrichtliches Handeln in einer dramaturgischen Begrifflichkeit zu rekonstruieren. Die umfassendste Untersuchung ist immer noch: G. Hausmann, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959. Aufsätze neueren Datums zu diesem Thema: H. Rauschenberger, Unterricht als Darstellung und Inszenierung, in: Enzyklopädie Erzie-

hungswissenschaft, hrsg. v. D. Lenzen, Bd. 7, Stuttgart 1955; H.-D. Kübler/H. Schnitzler, Darstellungsästhetik des Lehrers. Ein praktischer Vorschlag zur Kompensation eines dramatischen Berufsdefizits, in: Erziehungswissenschaft und Beruf 4/94; und vor allem der Aufsatz von H. v. Hentig, Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung, in: Neue Sammlung 1981, H. 1 und 2; ganz allgemein zum Thema: E. Goffmann, Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969.

- (5) R. W. Emerson, zitiert nach W. Bennis, Führen lernen, Frankfurt u.a. 1990, S. 13.
- (6) K. Mollenhauer, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1989, S. 32.
- (7) A. S. Makarenko, Werke, Berlin 1956–1960, Bd. 5, S. 183 und S. 278.
- (8) J. F. Herbart's Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach u.a., Langensalza 1887–1912, Bd. I, S. 254.
- (9) N. Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt 2002, S. 151.
- (10) Siehe hier auch mein Aufsatz: H. Neubert, Lehrerbildung, pädagogisches Alltagswissen und reflexives Lernen, in: K. O. Apel u.a. (Hrsg.), Prinzip Mitverantwortung. Grundlage für Ethik und Pädagogik, Würzburg 2001.
- (11) N. A. Flanders, Analyzing Teaching Behavior, Reading, Mass. 1970, S. 101.
- (12) Zu erwähnen sind hier die interessanten Ansätze zur Lehrkunst von H. C. Berg. Siehe u.a. H. C. Berg, Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt, Neuwied u.a. 1993.
- (13) siehe hier die Ergebnisse der am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung in München durchgeführte SCHOLASTIK-Studie.
- (14) P. Petersen, Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig u.a. 1959.
- (15) P. Petersen, a.a.O., S. 163 ff.
- (16) J. H. Pestalozzi, Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, bearbeitet von A. Buchenau u.a., Berlin, Bd. VI, S. 522.
- (17) siehe u.a.. die Studie von K. Hemmer, Die Persönlichkeit der Lehrer im Vergleich mit der Persönlichkeit der Wirtschaftswissenschaftler, Frankfurt u.a. 1984, insb. S. 276.
- (18) G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, München 1921.
- (19) J. S. Kounin, Techniken der Klassenführung, Stuttgart 1976.
- (20) P. Petersen, a.a.O., S. 164.
- (21) G. Ch. Lichtenberg, Sudelbücher, hrsg. v. F. H. Mautner, Frankfurt 1984, Bd. I, S. 663.
- (22) R. Tausch, A.-M. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1977.
- (23) siehe hier W. Hogrebe, Ahnung und Erkenntnis, Brouillon zu einer Theorie des natürlichen Erkennens, Frankfurt 1996.
- (24) H. v. Hentig, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.
- (25) E. Spranger, Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958.
- (26) K. Prange, Was muss man wissen, um erziehen zu können? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1997, S. 42.
- (27) T. W. Adorno, Tabus über dem Lehrberuf, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1970.
- (28) E. R. Curtius, Büchertagebuch, Bern 1960, S. 37.

- (29) H. v. Hentig, Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart 1979, S. 37.
- (30) C. G. Salzmann, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher (1805), Berlin/Leipzig 1948, S. 60.
- (31) J. A. Comenius, Opera didactica omnia, hrsg. von O. Chlup, Prag 1957 (Nachdruck der Ausgabe von 1657).

4 Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption

Wolfgang Klafki

Die folgenden beiden Beiträge von Hans Christoph Berg und von mir verstehen wir als ineinander verfigte Elemente. Im zweiten, ausführlicheren Beitrag wird Hans Christoph Berg die «*Lehrkustdidaktik*», die er gemeinsam mit Theodor Schulze im Anschluss an Martin Wagenschein begründet hat, in ihrer Konkretisierung als Konzeption und Praxis des «*Lehrstückunterrichts*» darstellen.

Meine Aufgabe ist es, das Konzept einer umfassenden Bildungstheorie und Bildungsdidaktik darzustellen, *innerhalb* derer die «*Lehrkustdidaktik*» m.E. ihren systematischen Ort hat.

Ich gliedere meinen Gedankengang in sechs Abschnitte.

4.1 Zur bildungstheoretischen Grundlegung

In diesem Abschnitt möchte ich den allgemeinen pädagogischen, genauer: den bildungstheoretischen Hintergrund oder Rahmen aller späteren Überlegungen umreißen. Schon diese Formulierung zeigt: Ich halte nach wie vor am Bildungsbegriff als pädagogischem Zielbegriff fest. Auf die theoriegeschichtliche Begründung dafür muss ich hier aus Platzgründen verzichten. (1) Es müssen drei knappe, normativ-systematische Thesen genügen. Ich erläutere sie jeweils durch drei differenzierende Bestimmungen. (2)

- 1) *Bildung muss m.E. heute als zunehmend selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:*
 - als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
 - als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder und jede Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
 - als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern auch mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.
- 2) *Inwiefern ist so verstandene «Bildung» als Allgemeinbildung zu interpretieren?* Auf diese Frage antwortet die 2. These: Bildung muss m.E. auch heute als Allgemeinbil-

dung oder als allgemeine Bildung verstanden werden, und zwar in einem dreifachen Sinn:

- Wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, so muss sie *Bildung für alle sein*.
 - Sie muss, sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip konkret eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern *Bildung im Medium des Allgemeinen sein*. Anders formuliert: Sie muss verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren. Im Anschluss an Argumente meiner Einleitung ergibt sich: der Horizont, in dem dieses uns alle angehende «Allgemeine» bestimmt werden muss, kann heute nicht mehr national, ja nicht einmal nur eurozentrisch begrenzt werden, er muss universal, muss ein Welt-Horizont sein.
 - Bildung muss, sofern das Grundrecht auf die «freie Entfaltung der Persönlichkeit» gewährleistet werden soll, als Bildung in *allen* Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten verstanden werden:
 - des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
 - der kognitiven Möglichkeiten,
 - der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m.a.W.: der Sozialität des Menschen
 - der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit
 - schliesslich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.
- 3) Das Fundament allgemeiner Bildung, die ich mit den beiden bisher genannten Bestimmungen umrissen habe, ist die Aneignung von *Kategorien des Welt- und des Selbstverständnisses*, genauer: Kategorien der Erkenntnis (einschliesslich der Selbsterkenntnis), der Beurteilung, der Gestaltung und des Handelns. «Bildung» ist in diesem Sinne *«kategoriale Bildung»*.
- In unserem Zusammenhang bedeutet das: Kategorien sind vom Lernenden selbstständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe. Solche Leitbegriffe – synonym also: Kategorien – liegen, bildlich gesprochen, oberhalb der blossen Wahrnehmung und Benennung von einzelnen Phänomenen, einzelnen Vorgängen. Kategorien ermöglichen es, Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen, Veränderungen, Abläufen zu erfassen, sie ermöglichen es, Vermutungen, Hypothesen über Ursachen und mögliche Folgen solcher Abläufe zu entwerfen und solche Vermutungen zu überprüfen: z.B. Vermutungen über einfache oder komplizierte, mehrgliedrige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, über Wechselwirkungen, Kreisläufe usw., sie ermöglichen es, auf beobachtbare Abläufe einzuwirken, sich solche Abläufe für eigene Zwecksetzungen nutzbar zu machen und diese Zwecksetzungen zu begründen.
- In diesem Sinne bezeichnet der Begriff «Bildung» zum einen den Prozess der Aneignung von Kategorien der Wirklichkeits- und der Selbsterkenntnis, zum anderen be-

zeichnet er das jeweils erreichte, nie endgültige, nie abschliessbare Ergebnis solcher Bildungsprozesse, die prinzipiell überholbar, veränderbar, ggf. revidierbar bleiben müssen.

Insofern es im Prozess der Aneignung und als Ergebnis von Aneignungsprozessen um die Erarbeitung von Erkenntnis-, Beurteilungs- und Gestaltungskategorien geht, kann man von *kategorialer Bildung* sprechen. Bildung ist dieser Auffassung entsprechend «Kategoriale Bildung» in der Doppelbedeutung, dass sich der Lernende durch letztlich selbsttätige Aneignung Wirklichkeit erschlossen hat und dass er sich in eben diesem Prozess *selbst für Verstehen und Gestaltung* von Wirklichkeit erschlossen, befähigt hat.

4.2 Vier Sinndimensionen allgemeiner Bildung

In diesem Abschnitt unterscheide ich vier Hauptdimensionen allgemeiner Bildung. Ich bezeichne sie als *Sinndimensionen* bzw., ausführlicher formuliert, als *Sinndimensionen* des Mensch-Welt-Verhältnisses.

Der Terminus «Sinndimensionen» soll darauf hinweisen, dass den einzelnen Dimensionen unterschiedliche Bedeutungen, unterschiedliche, generelle Sinngebungen des Verhältnisses von Menschen zur sie umgreifenden Wirklichkeit zu Grunde liegen. Etwas deutlicher wird das Gemeinte hoffentlich, wenn ich die vier Bildungs-Sinndimensionen, die ich im Folgenden erläutern möchte, zunächst formelhaft nenne; dabei darf die Reihenfolge, in der ich sie aufführe, keinesfalls als Rangfolge der Bedeutsamkeit verstanden werden.

- Die erste Sinndimension bezeichne ich als *pragmatische Dimension*, wobei «pragmatisch» hier im Sinne von praxisbezogen, auf das so genannte praktische Alltagsleben bezogen, meint.
- Die zweite Bildungs-Sinndimension umfasst die pädagogische Aufgabe, Verstehen, Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit angesichts von *Schlüsselproblemen der modernen Welt* bei jungen Menschen anzubahnen.
- Die dritte Dimension ist auf die pädagogische Aufgabe bezogen, *ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit und ästhetische Gestaltungsfähigkeit* im weiten Sinne dieser Begriffe anzuregen und zu fördern.
- In der vierten Bildungsdimension schliesslich geht es um die Hinführung junger Menschen zum *Verstehen epochenübergreifender Menschheitsthemen* und zur Weckung ihres Interesses für diese Sichtweise des Verhältnisses des Menschen zur ihn umgreifenden Wirklichkeit.

4.2.1 Zur «pragmatischen Dimension»

Ich erläutere zunächst, was mit dem Begriff «pragmatische Dimension» gemeint ist; man kann sie vielleicht auch als «alltagspraktische Bildungsdimension» bezeichnen. Gemeint ist ein grosser Komplex von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, den im Prinzip *alle* Menschen, die einer Gesellschaft auf einem bestimmten Entwicklungsniveau technischer, ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller Art angehören, sich aneignen müs-

sen, um notwendige Aufgaben des alltäglichen Lebens selbstständig bewältigen, legitime Interessen wahrnehmen sowie an der Gestaltung und der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitwirken zu können. Dafür ist es notwendig, dass sie selbst *entwicklungsbereit* und *lebenslang lernfähig* bleiben.

Die in unserem Zusammenhang entscheidende Frage lautet nun: Nehmen unsere Schulen die Aufgaben wahr, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, diese pragmatische Dimension der Lebenswirklichkeit zu verstehen, sie aufzuschlüsseln u.a. mithilfe entwickelter Lesefähigkeit, d.h. der Fähigkeit, den Aussagegehalt von Texten zu verstehen und zu beurteilen, mithilfe mathematischer Verfahren quantitativ erfassbare Realzusammenhänge zu erfassen, Hypothesen zur Erklärung naturwissenschaftlich-technischer Prozesse, die praktische Bedeutung haben, zu formulieren und zu überprüfen usw. (3)

So zu fragen, heisst, den Wert, die erstrebte bildende Wirkung von Unterricht an seiner Leistung, seiner aufschliessenden Wirkung für das Verständnis der Lebenswirklichkeit, genauer: der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit junger Menschen zu messen: Können sie z.B. mathematische Verfahren, die sie im Schulunterricht erlernt haben, auf die Lösung konkreter, realistischer Problemstellungen übersetzen? Durchschauen sie z.B. die mathematische Struktur folgender Realsituation: Jemand steht vor der Frage, welches von drei Preisangeboten für eine Urlaubsreise mit Hotelaufenthalten, unterschiedlichen Verpflegungsangeboten, Sonderveranstaltungen, Preisnachlässen für Kinder usw. für den Interessenten das günstigste ist. – Verstehen Schüler und Schülerinnen einen Text, in dem ein Streit zwischen drei Kontrahenten geschildert wird? Können sie den Streitpunkt, um den es geht, in eigenen Worten bzw. anhand von vier Aussagevorgaben identifizieren? Zielt der Widerspruch der Person a) gegenüber b) wirklich auf das, was b) gesagt hat usw.? – Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Problemlösungsvorschläge von a), b) usw.? – Bei solchen Fragen geht es also um die Prüfung der Lesekompetenz der betreffenden Schülergruppe.

Ich füge an dieser Stelle einen kurzen Seitenblick auf die seit wenigen Monaten angelauene Internationale Schulleistungsstudie PISA ein. Diese grosse, noch nicht abgeschlossene Untersuchung darf wohl als die bisher nicht nur umfassendste international vergleichende Schulleistungsstudie – 32 europäische und aussereuropäische Länder wurden einbezogen – gelten, sondern auch als die unter didaktischen Gesichtspunkten qualifizierteste. Das für Deutschland überaus enttäuschende Gesamtergebnis der ersten abgeschlossenen Phase der Langzeitstudie, der zwei weitere Phasen folgen werden, ist bekannt: Die repräsentative Auswahl deutscher 15-jähriger Schülerinnen und Schüler aller Schularten landete unter verschiedenen Gesichtspunkten fast durchweg im letzten Drittel des Länder-Rankings.

Mir geht es in diesem Zusammenhang ausschliesslich um folgende Feststellung: Das dominierende Gestaltungsprinzip der Testaufgaben bezeichnet der Leiter der deutschen PISA-Forschungsgruppe, Jürgen Baumert, nachdrücklich als «Anwendungsorientierung», etwas ausführlicher als Frage nach «*Basiskompetenzen* ...», die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind». (4)

Ich schliesse diesen äusserst knapp gehaltenen Abschnitt mit zwei Bemerkungen ab:

Erstens: Wenn die skizzierten Fakten und Überlegungen zur «pragmatischen Bildungsdimension», d.h.: der alltagsweltlich orientierten, verstehens- und handlungsbezogenen Dimension allgemeiner Bildung zutreffend sind, dann werden wir die seit Jahrzehnten immer wieder betonte Forderung nach «Wissenschaftsorientierung» auf den Prüfstand stellen müssen, d.h.: differenzierter durchdenken müssen, als das bisher grossenteils geschehen ist.

Zweitens: Ich schätze – sehr grob und vorläufig –, dass schulische Bildungsarbeit in dieser Dimension mindestens in der Grundschule und der Sekundarstufe I etwa 50–60% der gesamten Unterrichtszeit in Anspruch nehmen wird.

4.2.2 «Schlüsselprobleme der modernen Welt»

Die zweite Dimension einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption habe ich im Einleitungsabschnitt meines Vortrages durch die Formulierung «Schlüsselprobleme der modernen Welt» (5) gekennzeichnet. Thesenartig erinnere ich hier an acht Schlüsselprobleme. Hier muss es genügen, die Kernfragen, um die es bei jenen epochaltypischen Problemkreisen geht, stichsatzartig noch einmal in Erinnerung zu rufen, einmal mehr schicke ich voraus, dass die Reihenfolge nicht als Rangfolge missverstanden werden darf.

- 1) Ein *erstes* Schlüsselproblem ist die Frage von Krieg und Frieden angesichts der nach wie vor ungeheueren Vernichtungspotenziale der so genannten ABC-Waffen, aber auch konventioneller Waffensysteme. Inzwischen ist dieser Problemkomplex bekanntlich durch eine bis dahin unbekannte Form kriegsähnlicher Akte, nämlich Terroranschläge nach Art der Zerstörung des New Yorker World-Trade-Centers, erweitert worden.
- 2) Ein *zweites* Schlüsselproblem, das mit dem zuerst benannten vielfältig verzahnt ist, lässt sich mit der Doppelformel umschreiben: «Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips und Recht auf kulturelle Besonderheit», Öffnung für interkulturelle Begegnung, interkulturellen Austausch sowie interkulturelle Verantwortlichkeit. In diesem Zusammenhang muss die Frage nach der Möglichkeit über die einzelnen Kulturen hinausreichender genereller Wertprinzipien und die Frage nach ihrer generellen Durchsetzbarkeit aufgeworfen werden. Ihre Schule hat als Europaschule ja im Bereich dieses Schlüsselproblems einen ihrer besonderen Schwerpunkte gesetzt.
- 3) Ein *drittes* Schlüsselproblem ist die Umweltfrage oder die ökologische Frage, d.h. die viel diskutierte und wiederum in globalem Massstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen der menschlichen Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und der Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung. Damit ist ein zweiter Schwerpunktbereich der Profilbildung an Ihrer Schule angesprochen.
- 4) Die vorhergenannten Problemkreise sind vielfach und wechselseitig verflochten mit einem *vierten* Fragenkomplex: dem rapiden Wachstum der Weltbevölkerung, wobei

dieses Wachstum fast ausschliesslich durch demografische Veränderungen gerade in den am wenigsten entwickelten, den ärmsten Ländern der Welt bedingt ist.

- 5) Ein *fünftes*, nach wie vor unbewältigtes Zentralproblem stellt die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit dar, und zwar innerhalb einzelner Gesellschaften als Ungleichheit
- zwischen sozialen Klassen und Schichten,
 - zwischen Männern und Frauen,
 - zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen,
 - zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, für die das nicht gilt,
 - zwischen der ausländischen und der einheimischen Bevölkerung,
 - zwischen verschiedenen Volksgruppen *einer* Nation, positiv formuliert: es stellt sich die Aufgabe multi- und interkultureller Erziehung.

In internationaler Perspektive ist das Ungleichheitsproblem indirekt bereits in den Hinweisen auf die Schlüsselprobleme «Umweltzerstörung oder Umwelterhaltung» und in Diskrepanzen der Bevölkerungsentwicklung in den so genannten entwickelten und in den unterentwickelten Weltregionen angesprochen worden. Hier nimmt die Ungleichheitsproblematik oft ein Ausmass an, das man nur als extreme Inhumanität bezeichnen kann.

- (6) Ein *sechstes* Schlüsselproblem bilden die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschliesslich ökonomisch-technisch verstandene, so genannte «Rationalisierung», der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen der Menschen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehung.
- (7) Als *siebentes* Schlüsselproblem nenne ich eine Dimension, in der die Subjektivität des Einzelnen und bestimmte Formen der «Ich-Du»-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken: die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder gleichgeschlechtlicher Beziehungen, jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen. In diesem Zusammenhang hat u.a. auch die Aids-Problematik ihren Ort.
- (8) Ein *achtes* epochaltypisches Schlüsselproblem betrifft die Frage, welchen Beitrag die Bildungsarbeit in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen dazu leisten kann, dass Kinder und Jugendliche die Bereitschaft und Fähigkeiten entwickeln, sich mit Sinn-Fragen, mit ethischen und religiösen Problemen auseinander zu setzen. Die Dringlichkeit, diesen Fragenkomplex als epochal-typische pädagogische Aufgabe zu erkennen und in neuer Weise ernst zu nehmen, ergibt sich aus einer historisch relativ neuen Problemlage:
- Gemeint ist der so genannte Sinn-, Werte- und Normenpluralismus moderner Gesellschaften. Kinder und Jugendliche begegnen in ihren persönlichen Erfahrungsfeldern, oft schon innerhalb der Familien, besonders aber in ausserfamiliären Sozialisationsfeldern, in der Schule, in den Medien, in den verschiedenen Unterhaltungsangeboten unterschiedlichen, z.T. widersprüchlichen Sinngebungsversuchen und -angeboten

religiöser und säkular ethischer Art. Mindestens potenziell sind damit einerseits die Wahl- bzw. Entscheidungsmöglichkeiten durchschnittlich erheblich grösser als in früheren geschichtlichen Epochen geworden. Andererseits ist damit die Lebenssituation junger Menschen oft schwieriger, belastender, risikoreicher geworden. Damit ist zugleich die Gefahr grösser geworden, angesichts ambivalenter Situationen den Versuch zu machen, in Beliebigkeit, Gleichgültigkeit, in das Laisser faire auszuweichen oder in Ersatzbefriedigungen Halt zu suchen, wie z.B. im Drogenkonsum oder in radikalen bzw. fundamentalistischen Bewegungen oder Sekten, die eindeutige, von Unsicherheiten und persönlicher Verantwortlichkeit entlastende Orientierungen versprechen.

Keineswegs verbinde ich mit diesen Bemerkungen über die relativ neue Situation heutiger Kinder und Jugendlicher angesichts des Sinn-, Werte- und Normenpluralismus die Auffassung, wir könnten und sollten uns darum bemühen, alte, bislang unbefragte Sicherheiten wieder herzustellen oder durch neue, unbefragte Normen und Wertorientierungen zu ersetzen. Darum kann es meines Erachtens nicht gehen. Unsere pädagogische Aufgabe lautet: Hilfe zur Entwicklung von Offenheit und ernsthafter Auseinandersetzung zu bieten und zur Übernahme persönlicher Verantwortlichkeit zu verhelfen.

Ich schliesse damit den Aufriss von Schlüsselproblemen, füge aber noch eine Anmerkung hinzu: Mein Aufriss erfolgt nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit. Indessen ist die Anzahl solcher Schlüsselprobleme keineswegs beliebig erweiterbar, so dass es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden Einzelnen zentral betreffen.

4.2.3 Die ästhetische Bildungsdimension

Ich komme damit zur dritten Sinndimension eines umfassenden Allgemeinbildungskonzepts, der ästhetischen Bildungsdimension (6).

Ästhetische Bildung ist, so die Ausgangsthese, eine unverzichtbare Dimension «Allgemeiner Bildung». Wie ist diese These zu begründen?

Um auf diese Frage antworten zu können, bedarf es der Erläuterung zweier Grundbegriffe:

- den ersten dieser Grundbegriffe nenne ich «ästhetische Wahrnehmungserfahrung»
- den zweiten bezeichne ich als «ästhetisches Gestalten»

Im Folgenden erläutere ich diese beiden Begriffe.

«Ästhetische Wahrnehmungserfahrung» ist eine grundlegende Form bzw. ein Moment unserer Beziehung zur Wirklichkeit, eine Wahrnehmungs- bzw. Erfahrungsweise, in der

Erkenntnis (Kognition) *nicht* von unserer über unsere Sinne vermittelten Empfindungsfähigkeit, unseren Emotionen und «Befindlichkeiten» geschieden ist sowie *nicht* von unseren impliziten oder expliziten Urteilen über das jeweils Wahrgenommene bzw. Erfahrungene.

Ästhetische Wahrnehmungserfahrung ist in etlichen Lebensbereichen und Beziehungssituationen im Spiel. Ich nenne hier fünf Beispielfelder. Die Reihenfolge, in der ich sie aufführe, ist nicht als Rangfolge gemeint.

Ästhetische Wahrnehmungserfahrung beeinflusst *erstens* häufig unsere zwischenmenschliche Kommunikation, nämlich durch unsere Offenheit oder unsere Sperren im Verhältnis zu anderen Menschen, unsere Gesprächsbereitschaft oder unsere Gesprächshemmungen, unseren Sprachstil und unsere Ausdrucksfähigkeit oder -unfähigkeit, z.B. unsere Fähigkeit oder Unfähigkeit, den jeweils gemeinten Gedanken in treffender Form zum Ausdruck zu bringen; ästhetische Wahrnehmungserfahrung ist aber auch in unserer «Körpersprache», in Mimik, Gestik, Bewegung und in der von uns wahrgenommenen Körpersprache anderer Menschen im Spiel, überdies in unseren bewussten oder unbewussten Sympathien, Zurückhaltungen, Antipathien.

Sie spielt (*zweitens*) in unserer Wahrnehmung von Naturphänomenen und natürlichen Prozessen eine Rolle, z.B. in unserer Aufmerksamkeit oder aber Unaufmerksamkeit für Naturzerstörung oder Naturpflege.

Drittens beeinflussen ästhetische Momente unsere Wahrnehmungen und unsere Wertungen der eigenen Kultur und fremder Kulturen, besonders oft schon unsere bewussten oder unbewussten Reaktionen auf Menschen aus anderen Kulturkreisen.

Viertens: Ästhetisches wirkt in unsere Selbstwahrnehmungen und in unser Identitätsbewusstsein nachhaltig hinein.

Fünftens hat es grosse Bedeutung in unseren erotischen und sexuellen Beziehungen.

Die Zahl der Beispielbereiche, in denen ästhetische Momente unsere zwischenmenschlichen, sozialen und Natur-Beziehungen und die Rückbezüge auf uns selbst beeinflussen, liesse sich erweitern.

Ich wende mich nun dem *zweiten* Aspekt des Ästhetischen zu, dem *ästhetischen Gestalten*: Dieser Begriff bedarf meines Erachtens keiner breiteren terminologischen Erläuterung. Es muss nur betont werden, dass er sich in unserem pädagogischen Zusammenhang nicht nur auf die so genannte «grosse Kunst», die bisweilen auch als «repräsentative Kunst» bezeichnet wird, bezieht, sondern auch auf laienkünstlerisches Gestalten unterschiedlichster Art.

Die in unserem Zusammenhang entscheidende Aussage lautet für beide Bereiche des Ästhetischen, also «ästhetische Wahrnehmungserfahrung» und «ästhetisches Gestalten»: Sie sind im Prozess der Geschichte gewonnene Grundmöglichkeiten menschlicher Frei-

heit, menschlicher Selbstbestimmungsfähigkeit und Kreativität, sind kulturelle Errungenschaften von eigenem Wert. Das gilt schon für die ästhetische Praxis der Kinder in ihren szenischen Spielen, ihren rhythmisch gestalteten Bewegungen, ihrem Malen und Plastizieren, ihrem Singen oder dem Spiel mit Klangerzeugern; es gilt für den gesamten Bereich der ästhetischen Alltagspraxis junger und erwachsener Menschen – von der Wahl der Frisur und der Kleidung über die Gestaltung des Wohnraums oder eines Festes bis zur «Gesprächskultur» oder «Dialogkultur» oder «Kommunikationskultur» begrenzter Gruppen oder einer ganzen Gesellschaft, es gilt für die so genannte «Warenästhetik», insbesondere für Kunst i.e.S., also Kunst als eigenständige Form kultureller menschlicher Praxis.

Was aber macht nun eigentlich die Besonderheit, die Eigenständigkeit oder Eigengesetzlichkeit von «ästhetischer Wahrnehmungserfahrung» einerseits und «ästhetischem Gestalten» andererseits aus?

Als *ästhetische Wahrnehmungserfahrung* einerseits und als *ästhetisches Gestalten* andererseits bezeichnen wir das Auffassen von Phänomenen oder das Hervorbringen von sprachlich, bildlich, plastisch, tonal, mimisch-gestisch oder bewegungsmässig Gestaltetem, sofern wir dieses Auffassen oder Hervorbringen mit ausdrücklichen oder unausdrücklichen Geschmacksurteilen folgender Art verbinden:

- Form und gemeinter Inhalt stimmen zusammen;
- etwas mich Angehendes, das nicht oder nicht hinreichend in begrifflicher Form bestimmbar ist, kommt darin zum Ausdruck;
- dieses Bild, diese Plastik, dieses Musikstück, diese Theaterinszenierung, dieses Gedicht, dieser Roman, dieser Tanz, diese rhythmische Bewegung sprechen mich an oder nicht an;
- dieses mich Ansprechende wirkt «schön» oder «unschön» auf mich; es regt in mir Bilder, Vorstellungen, Gefühle, Stimmungen an, die mich betreffen, es wirkt auf mich angenehm, harmonisch, beruhigend, sympathetisch, vertraut, in sich stimmig, faszinierend oder aber beängstigend, beunruhigend, abstossend, erschreckend, erschütternd, «so noch nie wahrgenommen» u.Ä.

In solchen Geschmacksurteilen, die eine Wahrnehmung bzw. eine Erfahrung von Phänomenen oder von menschlich Gestaltetem erst zu einer *ästhetischen Wahrnehmungserfahrung* machen, ist immer auch Kognitives, Rationales, sind Elemente von «Erkenntnis» enthalten, sei es explizit, sei es implizit. Insofern ist die Kennzeichnung des Ästhetischen als «irrational» falsch, und dementsprechend führt die Charakterisierung oder Anpreisung der ästhetischen Bildung als blosser Kompensation für kognitive Anstrengungen in die Irre.

Jedem Kind, jedem Jugendlichen und jedem Erwachsenen ästhetische Wahrnehmungserfahrung und ästhetisches Gestalten in ihrer Eigenständigkeit und ihrem Eigenwert zugänglich zu machen, ist eine der Aufgaben recht verstandener Allgemeinbildung heute. Insofern ist oder wäre eine Schule, die ästhetische Bildung als eine Angelegenheit randständiger Bildung in so genannten «Nebenfächern» behandelte oder nur (bzw. primär)

als Kompensation für die Nebenfolgen des Lernens in den so genannten Hauptfächern betrachtete und praktizierte, eine inhumane Schule; denn sie verkürzte menschliche Sinn- erfahrungs- und Sinngestaltungsmöglichkeiten um eine ihrer grundlegenden, im histori- schen Prozess entfalteten und weiter entfaltbaren Dimensionen, eben um die ästhetische Dimension.

Die Betonung der relativen Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit der ästhetischen Wahr- nehmungserfahrung bzw. des ästhetischen Gestaltens bedeutet nun nicht, dass das Äs- thetische gegenüber anderen Dimensionen menschlicher Erfahrung, menschlicher Praxis abgeschottet werden könnte oder sollte oder dass der ästhetischen Bildung, in vermeint- lich guter Absicht, sozusagen ein pädagogischer Schutzraum zugewiesen werden müs- se. Um es am Beispiel von Politik und Gesellschaft als möglichen Inhalten ästhetischer Auseinandersetzungen zu verdeutlichen: Politisches und Gesellschaftliches gehören, historisch und aktuell betrachtet, zu den legitimen Themen oder Anlässen ästhetischer Wahrnehmung und Gestaltung, sei es in positiver, sei es in kritischer Intention. Man denke hinsichtlich der kritischen Möglichkeit – an der «grossen», der so genannten «re- präsentativen Kunst» verdeutlicht – etwa an Goyas «Schrecknisse des Krieges» oder an Picassos «Guernica» oder Beuys' Konzept «sozialer Plastik», an die gesellschaftskritisch- satirischen Karikaturen von George Grosz oder von Staeck oder an Anselm Kiefers Ge- mälde einer im zweiten Weltkrieg total verbrannten Stadt, an die Feudalismus-kritischen Elemente in einigen Mozart-Opern oder Brechts und Weils «Drei-Groschen-Oper» oder, um aktueller zu werden, an politische Protestsongs der Gegenwart und das politische Kabarett, von der Dichtung ganz zu schweigen.

Genereller formuliert: Kein Bereich menschlicher Erfahrung ist davon ausgeschlossen, Anlass oder Thema ästhetischer Gestaltung oder ästhetischer Wahrnehmungserfahrung und Auseinandersetzung mit ihr zu werden. Das bedeutet aber auch: *Eine* der Aufga- ben ästhetischer Bildung ist *kritische* ästhetische Bewusstseinsbildung; und diesem Auf- gabenbereich kommt heute, im Zeitalter der Massenmedien, besondere Bedeutung zu. Es geht dabei um die Sensibilisierung und das Bewusstmachen *auch* der manipulativen Verwendungsmöglichkeiten ästhetischer Mittel, etwa bestimmter Formen der optischen, sprachlich oder szenisch vermittelten oder musikalisch untermalten Werbung (ohne dass mit dieser Bemerkung «Werbung» generell verteufelt werden sollte) oder um die Be- nutzung des Liedes, allgemeiner: der Musik als emotionalisierendes Propagandamedium oder um die mehrdimensionalen ästhetischen Inszenierungen, deren sich besonders, aber nicht nur totalitäre Systeme wie der Nationalsozialismus oder diktatorische, so genannte «sozialistische» Systeme in Vergangenheit und Gegenwart als politischer Formierungs- techniken bedienten und bedienen.

Höchst dringlich ist gegenwärtig die Auseinandersetzung mit jenen Spielarten der Ästhe- tik, denen wir seit längerem in wachsendem Masse im Bereich von Comics, Videospielen und Filmen begegnen, in ihrer reisserischen, ästhetisierend-verschleierte oder offenen Gewaltverherrlichung. Es spricht viel dafür, dass die Faszination solcher Produkte einer der wesentlich mitwirkenden Faktoren gewesen ist, die jenen Erfurter Gymnasiasten vor kurzer Zeit zu seiner furchtbaren Amoktat veranlasst haben.



Ästhetische Bildung, so ist aus den vorangehenden Hinweisen zu folgern, muss *auch* Ideologiekritik der möglichen problematischen Nebenwirkungen ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischer bzw. ästhetisierender Gestaltung von Hass, Gewalt, Brutalität, Zynismus sein.

4.2.4 Menschheitsthemen («Lehrstückunterricht»)

Es geht dabei um eine weitere Sinndimension eines umfassenden Allgemeinbildungsentwurfs: die Einführung von Kindern und Jugendlichen in das Verständnis von *epochenübergreifenden* «Menschheitsthemen». Diesen Begriff hat mein Marburger Kollege Hans Christoph Berg als Kennzeichnung einer weiteren – in meinem Aufriss: der vierten Dimension allgemeiner Bildung heute – in die bildungstheoretische und bildungspraktische Diskussion eingebracht. In Unterscheidung von den «*epochaltypischen*» Schlüsselproblemen geht es in Bergs Ansatz also um die Einführung in «*epochenübergreifende*» Menschheitsthemen.

Berg arbeitet seit etwa zwei Jahrzehnten mit hohem Engagement nicht nur an der theoretischen Konzeption und der Begründung dieser Bildungsdimension, sondern verbindet diese Reflektionen mit der kooperativen Entwicklung und Erprobung anspruchsvoller Unterrichtseinheiten und -projekte, die heutigen Kindern und Jugendlichen Zugänge zu solchen epochenübergreifenden Menschheitsthemen öffnen; in solche Themen gleichsam «hineinführen»: «gründlich», «anschaulich», «erfahrungsbezogen» weite Horizonte aufschliessend, mit wachsendem Anspruch an die Selbsttätigkeit und die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit junger Menschen. (7)

Die Entwicklung entsprechender Unterrichtseinheiten erfolgt in langfristig angelegter, intensiver Zusammenarbeit mit Studentinnen und Studenten, einem wachsenden Kreis von praktizierenden Referendarinnen und Referendaren, deutschen und schweizerischen Lehrerinnen und Lehrern, in der Lehrerbildung tätigen Pädagogen und Pädagoginnen,

Vertretern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik (wie Theodor Schulze oder ich), Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern (wie etwa, bis zu seinem allzu frühen Tod, Gunter Otto oder, seit jüngerer Zeit, Tilman Grammes als Geschichts- und Politikdidaktiker), schliesslich auch mit einigen reformorientierten Personen der Schulverwaltung.

Inzwischen liegt bereits eine ansehnliche Reihe solcher differenziert begründeten, mehrfach – und zwar in verschiedenen Schularten und Schulstufen – erprobten Unterrichtseinheiten bzw. Projekte vor. Sie sind zum Teil im Rahmen von Dissertationen oder in einer von Berg und Kolleginnen und Kollegen herausgegebenen Buchreihe mit dem Obertitel «Lehrkunstwerkstatt» veröffentlicht worden, weitere sind in Arbeit. Auf Themenbeispiele solcher Lehrkunst-Einheiten komme ich an späterer Stelle zurück.

Der Berg-Kreis veranstaltet in grösseren Abständen gemeinsame Tagungen, auf denen geplante oder durchgeführte Projekte dargestellt und diskutiert sowie prinzipielle Aspekte der Lehrkustdidaktik erörtert werden. Spezifikum der im Sinne der Lehrkustdidaktik erarbeiteten Themen sind nicht, jedenfalls nicht primär, akute, gegenwarts- und zukunftsbezogene Problemfelder, wie sie für die Schlüsselproblem-Dimension charakteristisch sind, sondern eher entscheidungsentlastete, epochenübergreifende Grundfragen des Mensch-Welt-Verhältnisses.

Ein hervorstechendes Charakteristikum der meisten bisher erarbeiteten und oft bereits mehrfach, variierend und optimierend erprobten Themen ist es, dass Berg und sein engerer Schüler- und Kollegenkreis auf die Ursprünge, die «Entdeckungen» solcher Menschheitsthemen zurückfragen, nicht, um im Unterricht die Realgeschichte eines «Menschheitsthemas» und die faktische Weiterbearbeitung eines entdeckten Problems – also z.B. des Pythagoreischen Lehrsatzes in der Mathematik oder des chemisch-physikalischen Verbrennungsvorganges anhand der Entdeckungen Faradays am Exempel der brennenden Kerze – zu rekonstruieren, sondern um sozusagen die innere Systematik einer solchen Entdeckung an prägnanten Beispielen von heutigen Schülerinnen und Schülern nachvollziehen, nachentdecken oder wiederentdecken zu lassen.

Einer der wichtigsten Impulsgeber, vielleicht der entscheidende für die Lehrkustdidaktik ist nach wie vor Martin Wagenschein, der sein Konzept fruchtbaren, man könnte auch sagen: nachhaltigen Lernens bekanntlich durch die Begriffstrias «genetisch – sokratisch – exemplarisch» kennzeichnete. (8) Dabei meint «genetisch» nicht, wie eben bereits erwähnt, die historische Rekonstruktion eines faktischen Entwicklungsprozesses, zum Beispiel bedeutsamer mathematischer, physikalischer, geologisch-geografischer oder historischer Entdeckungen, sondern zielt darauf ab, die Lernenden durch genaue Beobachtungen von prägnanten Ausgangsbeispielen und gleichsam spielerische Erprobungen zu eigenen Vermutungen und schrittweise gezielteren Hypothesen und deren Überprüfung zu ermutigen, ggf. mithilfe behutsamer Lehrerimpulse, die den Suchprozess der Schülerinnen und Schüler in Gang halten, nicht aber das Ergebnis vorwegnehmen. Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend selbstständiger die Struktur einer Erkenntnis im Zuge eines zu ihr führenden eigenen Such- und Erkenntnisprozesses entdecken.

Einen weiteren Impuls zu seiner Lehrkunst-Didaktik verdankt Berg dem 1959 erschienenen Buch von Gottfried Hausmann «Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts». (9) Ich kann diesen Hinweis hier nicht ausführlicher erläutern, hebe nur folgenden Gesichtspunkt heraus. Im Titel des Buchs von Hausmann klingen Analogien zwischen Didaktik und der Dramaturgie-Metapher, die der Theatertheorie entliehen ist, unüberhörbar an. Theodor Schulze und Hans Christoph Berg haben in ihren Interpretationen der Lehrkunst-Didaktik die damit angesprochenen Zusammenhänge ausführlich kommentiert, aber auch deren Grenzen mindestens angedeutet.

An den vorangehenden Bemerkungen über Wagenscheins und Hausmanns didaktische Konzepte wird ein weiteres, konstitutives Merkmal der Lehrkunst-Didaktik deutlich: Meine zunächst vor allem inhaltsbezogene Kennzeichnung der Lehrkunst-Didaktik muss durch eine weitere Bestimmung ergänzt werden, nämlich durch die Betonung der methodischen Dimension. Die im Sinne der Lehrkunst arbeitenden Kolleginnen und Kollegen setzen bei der Planung und Verwirklichung von Lehrkunst-Einheiten ein breites, differenziertes, inhalts- bzw. zielorientiertes Repertoire von Methoden und Medien des Lehrens und Lernens ein. Jedes Lehrstück verdeutlicht die wechselseitige Bedingtheit von Ziel- und Inhaltsentscheidungen einerseits und methodischen so wie medialen Formen der Aneignung und Anwendung andererseits.

Ich schliesse die Erläuterung der vierten Sinndimension ab, indem ich die Titel einiger der bisher erprobten und in Veröffentlichungen zur Lehrkunstdidaktik zugänglichen Lehrstücke nenne:

- «Dreiecksquadrate» – den Lehrsatz des Pythagoras beweisen, u.a. durchgeführt in der 5. Klasse eines Gymnasiums im Umfang von 19 Unterrichtsstunden.
- «Pascals Barometer», durchgeführt u.a. in einer 10. Klasse eines Berner Lehrerseminars für angehende Hauptschullehrerinnen und -lehrer.
- «Goethes Italienische Reise», erprobt zunächst im Deutschunterricht einer gymnasialen Oberstufe in 14 Unterrichtsstunden, zentriert um drei Kapitel des grossen Reiseberichts: das Venedig-Kapitel, das Verona-Kapitel mit dem Schwerpunkt «Amphitheater» und das Rom-Kapitel – hier vor allem konzentriert auf Raffaels-Gemälde «Die Schule von Athen» im Vatikan-Museum. An diese Unterrichtsreihe schloss sich eine vierzehntägige Klassenfahrt nach Italien an, und dann eine 20 Stunden umfassende Ausarbeitung des Reiseberichts mit Texten, Bildern, Berichten, Schilderungen; jede Schülerin und jeder Schüler erhielt ein vervielfältigtes Exemplar.

Bei den folgenden Beispielen nenne ich nur noch die Themen:

- Die Kerze – nach Faraday
- «Der Teich als Lebensgemeinschaft», angeregt durch Friedrich Junges Buch
- Gotischer Dom – am Beispiel der Nürnberger Lorenzkirche
- Die Bassermanns – Geschichte einer Familie im 19. Jahrhundert
- Aesop-Fabeln mit Lessing

Es gibt inzwischen etwa 30 solcher erprobten und ausgearbeiteten Einheiten, etliche weitere sind in Arbeit.

Hans Christoph Berg und die durch ihn motivierten «Lehrkunst»-Praktikerinnen und -Praktiker haben mich davon überzeugt, dass «Menschheitsthemen» in der skizzierten Auslegung eine vierte notwendige Sinndimension allgemeiner Bildung heute sein müsste. Berg schätzt, dass in einem mittelfristigen Entwicklungszeitraum wohl etwa 10% der Gesamtunterrichtszeit jedes Schuljahrgangs in Form fachlicher oder fächerübergreifender Unterrichtseinheiten bzw. -projekte dieser Sinndimension gewidmet sein müssten.

4.3 Schlussbemerkungen

Ich komme mit zwei ergänzenden Bemerkungen zum Schluss:

Erstens: Eine weitere Sinndimension (über die vier bereits umrissenen hinaus) habe ich nicht berücksichtigen können; in einem «vollständigen» Allgemeinbildungskonzept ist auch sie unverzichtbar. Ich kennzeichne sie durch die Stichwörter: «Bewegung, Spiel und Sport».

Zweitens: Fast ganz unerörtert musste ich die Frage lassen, welche Konsequenzen für die innere Gestaltung von Schulen, vor allem für die Gestaltung des Unterrichts aus dem Konzept der Sinndimensionen gezogen werden müssten:

- z.B. für die Zeitstrukturen des Unterrichts, m.a.W.: die Ablösung der bis heute dominierenden 45-Minuten-Stunde durch ein flexibleres Zeitraster, das z.B. 90-Minuten-Einheiten, 45-Minuten-Einheiten und 30-Minuten-Einheiten ermöglicht;
- für die Bildung von Lehrerteams, die mindestens zwei Jahre lang einen grossen Teil des Unterrichts in einer oder zwei Klassen einer Bildungsstufe in gemeinsamer Verantwortung und mit erheblichen zeitlichen und inhaltlichen Gestaltungsspielräumen übernehmen;
- für die Entwicklung eines Spektrums von Unterrichtsstilen, die den unterschiedlichen Sinndimensionen angemessen sind;
- für ein erneutes, kritisches Nachdenken über das oft beschworene Prinzip der «Wissensorientierung» des Unterrichts;
- für die Beurteilung der Schülerleistungen usw.

Anmerkungen und Literatur

- (1) Vgl. W. Klafki: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung. In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim 1996, S. 15–41. (6. erweiterte Aufl. in Vorbereitung).
- (2) Vgl. die zweite Studie («Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts») in dem in Anm. 4 genannten Buch, S. 43 ff., bes. S. 49–54.
- (3) Dieser Typus von Aufgaben bzw. Fragestellungen kennzeichnet die PISA-Studie. Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase dieser grossen international ver-

gleichenden Schulleistungstudie liegen in dem vom Deutschen PISA-Konsortium herausgegebenen Band unter dem Titel «PISA 2000-Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich» (Opladen 2001) vor. – Die zweite und dritte Phase der Studie werden 2003 bzw. 2006 durchgeführt werden.

- (4) Vgl. das in Anm. 6 genannte Buch «Pisa 2000», S. 16.
- (5) Vgl. W. Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5. Aufl. 1996, bes. den Abschnitt 5: «Bildung im Medium des Allgemeinen, Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme», S. 56–69.
- (6) Vgl. meine Aufsätze «Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung», in: «Kunst und Unterricht» H. 176, Okt. 1993, S. 28/29 und: «Ästhetische Bildung – eine unverzichtbare Sinndimension allgemeiner Bildung», in: Bund deutscher Kunsterzieher/Niedersachsen, Rundbrief, Heft 3/2002.
- (7) Vgl. Hans Christoph Berg: Mit Wagenschein zur Lehrkunst. In: H. Chr. Berg/Th. Schulze: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied 1995. – Dies. (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln. Mit einer Einführung von Wolfgang Klafki: Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur (S. 13–35) Neuwied 1997. – H. Chr. Berg/W. Klafki/Th. Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht: Heinrich Schirmer: Unsere Italienische Reise. Unterrichtsinszenierung von Goethes klassischem Lehrstück. (Nachwort v. W. Klafki: Ein weiteres Exempel hoher Unterrichtskultur, S. 242–250.) – H. Chr. Berg/W. Klafki/Th. Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt IV: Unterrichtsvariationen: W. Dörfler u.a.: Menschenhaus-Gotteshaus. Unterrichtsvariationen über den heimatlichen Dom in Nürnberg, Gouda, Bern, Marburg ... Neuwied 2001 (Nachwort von W. Klafki/H. Chr. Berg, S. 351–359).
- (8) Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch (1968), 8. Aufl. Weinheim 1988 – Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Hrsg. v. H. Chr. Berg (1980), 2. Aufl. Stuttgart 1988.
- (9) Gottfried Hausmann: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts: Heidelberg 1959.

5 Lehrkunst und Unterrichtsentwicklung – durch kollegiale Lehrkunstwerkstätten zum schuleigenen Lehrstückrepertoire¹

Hans Christoph Berg

Dass und inwiefern Lehrkustdidaktik als eine Ausprägung der Bildungsdidaktik aufzufassen ist, hat Wolfgang Klafki im ersten Teil unseres Doppelvortrages dargelegt. Ich darf mich nun dem Beitrag der Lehrkustdidaktik zur Unterrichtsentwicklung zuwenden.

5.1 Aufriss: Einerseits! Andererseits! Beiderseits?

5.1.1 Problemstellung mit Hentig: einerseits Wagenschein – andererseits Schulentwicklung

(1) Hentigs Herausforderung steht inzwischen seit fast zwanzig Jahren: «Gute Schule ist auch ein Ort, an dem Martin Wagenschein würde lehren wollen» (und können!). Und Hentig fährt fort: «Ich hätte auch sagen können: ein Ort für Sokrates ... Gemeinsam ist ihnen, Wagenschein und Sokrates, dass sie eine gemeinsame Bewegung, einen Frage-Prozess und Frage-Progress auslösen, der dazu führt, dass man <versteht>, nicht nur auswendig weiss ... Nie war sokratisch-wagenscheinische Mäeutik so wichtig wie heute, die Hebammenkunst, das heisst das Verfahren, durch das das Verstandesurteil des Menschen ans Licht gebracht wird. Nicht die Wissensgegenstände, sondern die sich an ihnen formenden und prüfenden Erkenntniskräfte machen die gesuchte Verfassung aus, die wir Bildung nennen ... Martin Wagenschein berichtet von lang anhaltenden, dialektisch fortschreitenden, überaus fruchtbaren Gesprächen von Schülern über die zu beobachtenden Phänomene und ihr (gesetzliches) Verhalten. Warum ereignen sie sich bloss bei Wagenschein und nicht bei mir?» (Hentig 1987, S. 41 ff.) – Soweit einerseits Wagenschein.

¹ Plenarvortrag auf dem Kongress «Unterrichtsentwicklung 03» am 1. Mai 2003 in Luzern – Der Vortrag von Wolfgang Klafki und die Langfassung des Vortrags Berg sowie weitere Beiträge aus dem Vorbereitungsprozess zum Kongress finden sich in *Hans Christoph Berg: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement-Handbuch 106. Oldenbourg, München 2003.*

„Gute Schule ist auch ein Ort, an dem Martin Wagenschein würde lehren wollen“
Hentig 1987



„Das Wasser läuft nicht aus dem umgekehrten Glas!“
Wagenschein 1983



„Gute Schule, schlechte Schule.
 Die Einzelschule als pädagogische
 Handlungseinheit“
Fend 1986

(2) Nun zum Andererseits der Schulentwicklung, deren Geburtsstunde in Deutschland in dem Bild dieser beiden Schulen schon angezeigt (Fend 1982) und etwas später formuliert wird (Fend 1986).

Nach seinen zehnjährigen Forschungen zum Schulsystemvergleich zwischen Gymnasium/Realschule/Hauptschule einerseits und Gesamtschule andererseits (angeregt durch den Deutschen Bildungsrat, 1969) legten Fend und Mitarbeiter einen überraschenden Befund vor: Relativierung der Schulsystemfrage aufgrund der grossen Qualitätsdifferenzen innerhalb beider Systeme gegenüber den geringen Mittelwertunterschieden zwischen den Systemen: Binnenvarianz ist wichtiger als Zwischenvarianz! Und Fends Zuspitzung der Diagnose brachte den Umschwung zum Paradigmenwechsel vom Schulsystemvergleich zur Einzelschulentwicklung: «Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit» (Fend 1986) – dieser Ansatz liess aufhorchen, erzeugte Spannung, weckte Hoffnungen (und vielleicht auch Ängste – es war ja auch von schlechten Schulen die Rede).

Und tatsächlich schrieb Fend auch: «Die ersten Begegnungen mit Berliner Gesamtschulen haben uns damals in tiefe Depressionen gestürzt ... Chaos, Roheit und Vandalismus haben uns anfangs tief geschockt und in fundamentale Zweifel über die pädagogische Qualität der Gesamtschulen gestürzt – bis wir glücklicherweise sehr angenehme Gegenbeispiele kennengelernt haben. Dies war die eigentliche Geburtsstunde meines Interesses an der Frage <gute Schulen – schlechte Schulen>». Man sieht diesen Paradigmenwechsel zur Einzelschule schon auf dem Titelbild seines Schulsystemberichtes: Denn hier werden nicht zwei Schulstrukturgrafiken einander gegenübergestellt (vertikale Dreigliedrigkeit

versus horizontale Stufung), sondern zwei Einzelschulen, ein traditionelles Gymnasium und eine moderne Gesamtschule. Und im Text lesen wir: Ob Gymnasium oder Gesamtschule, ob traditionell oder modern sei sekundär, primär hingegen, ob gut oder schlecht: Hauptsache Schulqualität, Nebensache Schulsystem! Wie gesagt: Ich halte Fends Schulsystemkritik für die Geburtstunde der Schulentwicklung in Deutschland.

Bekanntlich hatte Rolff ihr seit Jahren vorgearbeitet mit der Gründung des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung und seinen Zweijahresberichten. Und dann schlug das neue Schulentwicklungsparadigma durch bis in die Schulpolitik, ausformuliert in der grossen NRW-Denkschrift (1995) zur teilautonomen Schule – und natürlich war Rolff eines der Kommissionsmitglieder, aber neben ihm auch Klafki: Die Zentrierung der Schulentwicklung in der Unterrichtsentwicklung deutete sich als nächster Schritt an – aber wir brauchen das hier in dieser Grundrisskizze nicht weiterzuführen und ausdifferenzieren.

(3) Aber hier ist wichtig: Hentigs Herausforderung ist als zweiseitige Herausforderung zu verstehen: Einerseits: Herausforderung «der Wagenscheins», andererseits: Herausforderung «der Fends und Rolffs»: Wir alle sollten endlich alle gemeinsam versuchen, das Einerseits und Andererseits zusammenzuführen zum Beiderseits einer schulischen Unterrichtsentwicklung auch mit Wagenschein im Schulleitbild und Schulprogramm.

Und so ist mein Vortrag aufgebaut: Nach dieser Exposition werde ich im ersten Hauptteil die schrittweise Zusammenführung des Einerseits und Andererseits so weit skizzieren, dass das Beiderseits in Sichtweite kommt. Im zweiten, ausführlicheren Hauptteil werde ich die Bewegungsdynamik der Wagenschein/Lehrkunstseite für Unterrichtsentwicklung darstellen. Und im ganz kurzen Schluss will ich als Antwort auf Hentigs Herausforderung das Beiderseits von Wagenschein und Schulentwicklung aus Sichtweite in Reichweite bringen.

5.2 In drei Entwicklungszügen zum Beiderseits – eine Orientierungsskizze

5.2.1 Lehrkustdidaktik (Berg/Klafki/Schulze) gegenüber Unterrichtsentwicklung (H. Meyer)

(1) In Hentigs Gegenüberstellung konnte es so aussehen, als wären «Wagenschein» und «Schulentwicklung» direkt zum Beiderseits zu verbinden – beide standen ja dicht nebeneinander. Aber hierin täuschte das Bild. In Wirklichkeit stehen beide weit auseinander, und wir werden eine sehr weite und spannkraftige Brücke über diese Kluft bauen müssen.

(2) Zunächst braucht es einerseits die Ausgestaltung der Wagenscheindidaktik zur Lehrkustdidaktik (als Bildungsdidaktik). Wagenschein wird dabei zentral bleiben, wird aber weitläufig auszubauen sein. – Dies wird mein zweiter Hauptteil werden. Andererseits braucht es eine mit der Schulentwicklung verbundene Unterrichtsentwicklung. Wir haben sehr lange darauf warten müssen. Aus meiner Sicht ist erst 1999 Hilbert Meyer dieser Weiterbau gelungen.

5.2.1.1 Einerseits: Mit Wagenschein zur Lehrkundedidaktik – ein Vorblick

Die Lehrkundedidaktik hat ihre Grundfigur in den gut zwanzig Jahren seitdem ausgestaltet zu einem Dreipass im Kreis. Im Zentrum steht die Unterrichtsgestalt des Lehrstückunterrichts, unterfangen durch die Organisation kollegialer Lehrkunderwerkstätten, orientiert am Konzept bildungs- und lehrkundedidaktischer Unterrichtsgestaltung und dynamisiert durch die schulpädagogische Perspektive eines Lehrstückrepertoires zur Allgemeinbildung – und dieser Dreipass eingebettet in den Horizont von Schulkultur.

Unterrichtsgestalt: Im Mittelfeld steht die Unterrichtsgestalt des Lehrstückunterricht nach Wagenschein (analog zu den Unterrichtsgestalten des Projektunterrichts nach Dewey/Kilpatrick und des Problemunterrichts nach Klafki/Münzinger). Hier im Mittelfeld findet auch unser Leitsatz seinen Ort: «Eine Sternstunde der Menschheit im Unterricht wieder aufleuchten und einleuchten und weiterleuchten lassen!»

Organisation: Der Lehrstückunterricht ist unterfangen durch die Organisationsform der kollegialen Lehrkunderwerkstatt, die sich ja inzwischen in der Berner Lehrerfortbildung seit 1994 vom Prototyp zur Serien- und Exportreife entwickelt hat.

Konzept: Der Lehrstückunterricht wird konzeptionell orientiert durch die achtschrittige Unterrichtsgestaltung nach Willmann, Wagenschein und Klafki sowie die dreistufige Kategorialbildung nach Klafki und die lehrkundedidaktische Methodentrias von Berg/Schulze nach Wagenschein und Hausmann.

Perspektive: Der Lehrstückunterricht zielt auf eine Fülle repertoirereifer und kultur-authentischer Lehrstücke zu paradigmatischen Durchbrüchen (Kuhn), zu Knotenpunkten und Kreuzungen im Netzwerk der Wissenschaftsgeschichte (Serres), zu Sternstunden der Menschheit (Zweig), zu epochenübergreifenden Menschheitsthemen (Berg/Klafki/Schulze) – eine Fülle, die sich mit bescheidenen zehn Prozent wie ein Spielplan allgemein bildender Lehrstücke in den Schullehrplan einflechten lässt – einer davon ist natürlich Wagenscheins Barometer, daneben weitere sechs Wagenschein-Stücke (ein knappes Viertel), ein zweites Viertel sind Lehrstückkompositionen nach anderen Vorlagen (wie Faraday, Lessing, Rousseau, Junge, Gall u.a.), die andere Hälfte ist «Marke Eigenbau». Die Lehrstücke haben sich inzwischen – von Wagenscheins Physik- und Mathematikheimat ausgehend – in fast alle anderen Fächer ausbreiten können.

Horizont: Lehrstückunterricht samt Organisation, Konzept und Zielsetzung kann nur gedeihen im Horizont von Schulkultur. Schulkultur verlangt mehr, als den bisherigen Schulbetrieb als Schulkultur umzuetikettieren. Unterrichtsentwicklung im Horizont von Schulkultur verlangt, immer wieder einmal den Unterrichtsprozess als kulturauthentischen Bildungsprozess zu gestalten, als Doppelprozess von Kulturtradition und Enkulturation unter dem Vorzeichen von Persönlichkeitsentfaltung und Menschenrechtsentwicklung im Kulturstrom.

5.2.1.2 Andererseits: Schulentwicklung konzentrieren auf Unterrichtsentwicklung (UE)

Und nun ist Hilbert Meyer der Durchbruch gelungen mit seinem klaren und schlichten sowie unterrichtspraktisch und historisch gesättigten Vorschlag: Unterrichtsentwicklung solle auf der institutionellen Ebene der Einzelschule eine analoge Meisterung des Methodenrepertoires bewirken – eine schulöffentliche Pflege der Methodenkultur –, wie es auf der individuellen Ebene der Lehrerbildung seit Generationen eingespielt ist: Eine gute Schule hat eine schulöffentlich entwickelte Methodenkultur, eine schlechte Schule hat das nicht: ein Durchbruch, der zwar ausgebaut gehört, aber nicht wieder verloren gehen darf: «Unterrichtsentwicklung bezeichnet die planvolle Ausdifferenzierung der an einer Schule praktizierten Lehr- und Lernformen zu einem von der ganzen Schule getragenen Unterrichtskonzept» (Meyer 1999, S. 25).

Bei H. Meyers Konzept und seiner angemessenen Ausgestaltung ist die Anschlussstelle für den spezifischen Beitrag der Bildungs- und Lehrkustdidaktik zur Unterrichtsentwicklung.

Die herausragende Leistung dieses Konzeptes sehe ich in drei Punkten: Erstens leitet Meyer den breiten Strom der alltäglichen Lehrertätigkeit und der historischen Unterrichtsmethodik (Herbart neben Klippert-Fragebögen) in die Unterrichtsentwicklung ein. Zweitens setzt er einen klaren, ausfüllbaren Grundriss mit Differenzierungsmöglichkeiten statt einer Weg-ist-Ziel-Romantik: Eine Schule kann wissen, wenn sie alle Grundformen meistert. Drittens ist sein UE-Konzept ausdrücklich verbunden mit Rolffs Organisationsentwicklungs-Schulentwicklungs-Konzept.

Aber Meyers methodenzentriertes UE-Konzept gehört dreifach ausgebaut: erstens durch Aufstockung seiner methodischen Grundformen durch pluralistische Methodenkonzeptionen, gemäss Wiechmann: «Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis», zweitens durch eine Erweiterung zur didaktisch-methodisch-unterrichtsorganisatorischen UE, und drittens durch eine Integration und Zuspitzung beim Aufbau eines Schulrepertoires zentraler Unterrichtsexempel.

5.2.1.3 Ein Brückenschlag zum künftigen Beiderseits: der Muristalder Exempel-Versuch, seit 2003

Und nun: Welchen Beitrag können Bildungs- und Lehrkustdidaktik mit dem Lehrstückunterricht aus kollegialen Lehrkunstwerkstätten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten?

Erst auf dem Schulrundgang in der Vorbereitung dieses Kongresses hat sich eine erste Antwort gefunden, die sich vielleicht zum Prototyp entwickeln lässt. Im kurzen Vorblick: Konzentration und Konkretisierung der hochkomplexen Schul- und Unterrichtsentwicklung auf den Aufbau eines schulöffentlichen überschaubaren Schulrepertoires von ein, zwei Duzend Unterrichtsexemplen quer und längs durch Fächer und Klassenstufen, an denen die Fragen von Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsorganisation

als Bildungsfragen im Rahmen von Schulleitbild und Schulprogramm verhandelt werden können. Keine leichte Aufgabe, wie alle hier wissen.

Zu einem solchen Satz von schuleigenem Unterrichtsexempel, einem sicherlich schwer zu erringenden Exempelschatz fürs Schulprogramm, kann – wie wir hoffen – der Lehrstückunterricht an kollegialen Lehrkunstwerkstätten erstens konkrete Beispiele liefern (vielleicht wählt eine Schule unter ihren ein, zwei Duzend Orientierungsexempeln auch eine Handvoll Lehrstückexempel). Zweitens bietet der Werkstattprozess mit seiner Produktorientierung ein übersetzbares Modell auch für das schulinterne Qualitätsringen, das über die schulischen Teilnehmenden der schulübergreifend-regionalen Lehrkunstwerkstätten einfließt. In der Anlage des neuen UE-Instrumentes «Exempel» am Berner Gymnasium Muristalden ist dieses Muster gut erkennbar: Die Idee und die Form ist vom Modell der Lehrkunstwerkstatt inspiriert, ist aber methodenpluralistisch erweitert: Unter den sieben geplanten Exempeln sind «nur» drei Lehrstücke.

Natürlich würden wir uns sehr freuen, wenn sich bald noch einige weitere Schulen an solch ein «Exempel»-Projekt heranwagen und mit uns in einen Erfahrungsaustausch treten würden!

5.3 Die Grundfigur der Lehrkustdidaktik: Inkreis im Dreipassschwung im Umkreis: Lehrstückunterricht, mit Perspektive – Organisation – Konzept und Methode, im Kulturhorizont

Bereits im ersten Hauptteil hatte ich die Grundfigur der Lehrkustdidaktik skizziert: den Dreipass mit Wagenschein im Zentrum, schwungvoll verbunden mit den Dreipassfeldern: Organisation: Lehrkunstwerkstatt – Konzept: Lehrkunst und Bildung – Perspektive: Lehrstückrepertoire, und alles eingefasst durch den Horizontkreis von Schulkultur. Diese Skizze werde ich im folgenden zweiten Hauptteil ausgestalten, so dass ihr Beitrag zur Unterrichtsentwicklung deutlich werden kann.

5.3.1 Der Inkreis: Lehrstückunterricht mit Wagenschein ...

5.3.1.1 Das Heureka der Lehrkustdidaktik

Unstrittig ist es nötig, so unterrichten zu lernen wie Wagenschein, aber wie ist es möglich – so fragen wir mit Hentig. Und wenn es nicht einmal einem Hentig gut gelingt, wie dann uns? Und wenn nicht, wie soll dann jemals Wagenscheinunterricht zur Schulentwicklung kommen? So die naheliegende Rückfrage.

Als Antwort kommt das Heureka der Lehrkustdidaktik: der Blickwechsel vom Lehrer Wagenschein zum Lehrstück Wagenscheins: Ach – so kann man Pascals Barometererfindung lehren – mit Bierglas und Wasserschüssel? Muss man nicht vorher den Luftdruck erklären und exakt experimentieren? Kann man ihn so entdecken lassen? Man kann!

Und nicht nur Wagenschein kann das. Er hat das Barometerlehrstück so gut komponiert (Aeschlimann hat's dann auskomponiert), dass wir es wiederholt erfolgreich unterrichtsinzenieren konnten. Inzwischen haben wir sechs seiner grossen Lehrstückkompositionen – Fallgesetz, Barometer, Primzahlen, Pythagoras, Himmelskunde, Geomorphologie – insgesamt fünfzigmal nachgespielt. Und dabei haben wir seine genetisch-sokratisch-exemplarische Methode in und am und mit seinen Stücken studiert: Methode in Exempeln, Exempel mit Methode. In der Didaktik ist das bislang leider noch ungeläufig. Aber hierin richtet sich die Lehrkunst nach der Praxis der anderen Künste: Niemand würde bei Brecht nur seine Theaterkonzeption studieren ohne seine Theaterstücke, niemand würde nur Schumanns Musiktheorie studieren ohne seine musikalischen Werke oder Paul Klees «Bildnerisches Denken» ohne seine bildnerischen Werke oder Lessings Dramaturgie ohne seine Dramen: Die Entdeckung und unterrichtspraktische Nutzung der Werke samt Werktradition auch in der Didaktik: Das ist das Heureka der Lehrkunstdidaktik – dank Wagenschein!

5.3.1.2 Definition und Prüfkriterien von Lehrstückunterricht

Und nun wird als Ernte aus den inzwischen in vielen Werkstattprozessen durchlaufenen und erfolgreich am Lehrstückziel angekommenen Gestaltungsprozessen eine erfahrungsgesättigte Definition (samt evaluierbaren Prüfkriterien) für Lehrstückunterricht möglich, die auch unseren vorläufigen 95er-Definitionsversuch in sich aufzuheben vermag (vgl. Berg/Schulze 1995): Insgesamt: Lehrkunst verdichtet Bildungsdidaktik zum Lehrstückunterricht. Wir können nun im Einzelnen die Tabelle durchgehen:

Lehrkunstdidaktik I: Lehrstückunterricht mit Wagenschein	
	
Lehrkunstdidaktik ist eine besondere Ausprägung der Bildungsdidaktik, die auf dem Lebenswerk Martin Wagenscheins aufbaut und sich in Lehrstücken konkretisiert.	Lehrstücke sind Unterrichtseinheiten • im üblichen Umfang von ca. 15 Stunden, die sich im Normalschulalltag bewährt haben • zu kulturell und schulisch zentralen, epochenübergreifenden Menschheitsthemen („Sternstunden der Menschheit“) • die exemplarisch-genetisch-dramaturgisch ausgestaltet sind gemäss der lehrkunstdidaktischen Methodentrias
Lehrstücke werden zumeist in Kollegialen Lehrkunstwerkstätten erarbeitet.	

5.3.1.3 Didaktikgeschichtliche Dimension

Wagenschein inmitten der Klassikerrunde: Immer Wagenschein? Und immer nur Wagenschein? Auf diese verständliche Rückfrage will ich mit dem Aufweis der didaktikgeschichtlichen Dimension eine Antwort skizzieren, will das Bild zeigen, das sich auftut, wenn wir dieses zweidimensionale Bild dreidimensional erweitern, wenn wir bei und mit Wagenschein in den historischen Hintergrund gehen.



Didaktikgeschichtliche Dimension: Dass Wagenschein längst zu den Klassikern der Didaktik gehört (Glöckel), das hat Theodor Schulze in dieser Zeichnung dargestellt. Wir sehen Wagenschein inmitten der Runde der Didaktikklassiker: Rechts sitzt Wagenschein und über ihm steht Diesterweg zwischen Steiner (aussen) und Schleiermacher, links sitzt Comenius zwischen Willmann (aussen) und Rousseau, und alle blicken fasziniert auf Faraday, der dieser Klassikerrunde sein Kerzenlehrstück vorführt (ihm gegenüber Bachelard, ein strukturalistischer Wissenschaftshistoriker, dem wir eine schöne Studie zur Kerzenflamme verdanken).

Und der lehrkustdidaktische Blick geht zunächst eben nicht auf die didaktischen Theoriebücher, sondern auf die didaktischen Werke, die auf dem Tisch stehen: auf die Himmelskunden von Comenius, Diesterweg, Willmann und Wagenschein, auf die Platonischen Körper von Diesterweg, Willmann und Steiner (ansatzweise auch Wagenschein), auf Rousseaus Botaniklehrbriefe und natürlich auf Faradays Kerze – «Faradays Kerze sollte jeder Lehrer kennen!» So Wagenscheins Rat. Aber auch die Kontinuität der Genetischen Methode von Comenius über Rousseau, Schleiermacher und Willmann bis Wagenschein wäre aufweisbar.

Erstes Fazit: Indem Lehrkunst didaktik aus dem Wagenscheinbrunnen schöpft, schöpft sie auch aus den klassischen Grundwasserströmen, die Wagenschein als authentischer Teilhaber und Repräsentant aufzunehmen und weiterzuleiten vermocht hat.

Zweites Fazit: Indem Schulentwicklung «Wagenschein» aufnimmt, gewinnt sie nicht nur ein Qualitätsmerkmal, sondern erschliesst sich eine Qualitätsquelle.

5.3.2 Der Umkreis: ... im Horizont von Schulkultur

Eben haben wir den Inkreis im lehrkunst didaktischen Dreipass betrachtet, nun gehen wir zu seinem Aussenkreis.

(1) Seit einigen Jahren hat «Schulkultur» Konjunktur (die Bibliografie «Pädagogik» verzeichnet Hunderte von Beiträgen) und vor allem ist Schulkultur in der (für Deutschland) epochemachenden NRW-Denkschrift (1995) zum Schlüsselbegriff geworden. Dennoch Vorsicht: In seiner grossen Studie zum «Lernen als Kulturaneignung» hat Duncker (1994) in grosser Umsicht und in berechtigtem Kummer und Zorn die dreissigjährige Vernachlässigung der Kulturdimension im Pädagogendiskurs aufgezeigt – jahrzehntelang war die Schule «Sozialisationsagentur». Aber Schulkultur darf nicht nur als neues Verbaletikett auf den alten Schulbetrieb geklebt werden, sondern muss als strenger Trainings- und Prüfbegriff für die Kulturauthentizität der Schule aufgefasst werden: «Trotz vieler jahrzehntelanger Reformen im Einzelnen hat die Schule noch immer nicht ihre innere Mitte gefunden», urteilte die NRW-Kommission, denn «Mündigkeit als Ziel der Schule ... verlangt eine mündige Schule!» Analog weitergedacht: «Trotz vieler jahrzehntelanger Reformen im Einzelnen hat die Schule noch immer nicht ihre innere Mitte gefunden.» Denn: «Der Zentralprozess der Schule – Bildung als Kulturtradition und Enkulturation – verlangt kulturauthentischen Unterricht in kulturauthentisch gebildeten Schulen!»



Bildungsprozesse womöglich kulturauthentisch gestalten und nur wo nötig schul-
üblich – das ist die Grundregel von Schulkultur.

(2) In den Horizontkreis der Lehrkustdidaktik sind daher drei Bücher als Kulturbot-
schafter eingesetzt: Als Vorlage für ein zunächst vertrauliches und freundschaftliches
Kollegengespräch abends bei einem Glas Wein auf der Terrasse.

5.3.2.1 «Sternstunden der Menschheit» (Stefan Zweig und seine Enkel)

Mit dieser Nachdenklichkeit aus den Terrassengesprächen gehen wir jetzt in einem von
der erweiterten Schulleitung vorbereiteten Didaktischen Tag der Frage nach Sternstunden
nach. Wollen wir eine zweijährige Konferenzserie vorbereiten, auf denen die Fachschaf-
ten die durch Stefan Zweig angeregten Bücher – Sternstunden der Geschichte (Demandt
2000), der Biologie (Düweke 2000), der Philosophie I/II (Böhmer 1996/1999), der Che-
mie (Schwenk 2000), der Physik (Bührke 1998), der Astronomie (Bührke 2001), der
Literatur (Böhmer 2002), der Kunst (Partsch 2002) – daraufhin durchmustern, wo wir
für uns selber und für unsere Schülerinnen und Schüler aussichtsreiche Sternstunden im
Unterricht ansetzen wollen und können?



Als Lektüreeinstieg empfehle ich gerne Demandts «Entdeckung Amerikas» (S. 161 ff.)
oder Bührkes Galilei (S. 14 ff.) – möglichst zusammen mit Wagenscheins «Einladung,
Galilei zu lesen».

5.3.2.2 «Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts» (Hausmann)

Zwischendurch ein kurzes Jammerlied in Moll: Warum ist das blitzgescheite und grundgelehrte Buch von Hausmann so wirkungslos geblieben? Es fehlte der grossmassstäblich angesetzte wissenschaftliche Unterbau, Ausbau, Weiterbau. Hier hat die Didaktik als Kulturwissenschaft ein generationenlanges Defizit gegenüber der Literaturwissenschaft: Frenzels Stoffgeschichte etwa führt Hunderte von literaturwissenschaftlichen Dissertationen zusammen, denen wir in der Didaktik nicht einmal ansatzweise Vergleichbares gegenüberstellen können.



5.3.2.3 Sternstunden ... im Magdeburger «Jahrtausendturm der Forschung»

Weiter: Nach zweijährigem Vorlauf haben wir uns nun drei Tage Zeit genommen (zwei Ferientage und einen Schultag) zu einer kollegialen Bildungsreise in den Magdeburger Jahrtausendturm der Forschung (früher Züricher Galileiturm), wo uns die jeweilige Fachgruppe die (zwar noch nicht schuldidaktisch, aber) museumsdidaktisch so exzellent interaktiv aufgebauten Sternstunden der kulturell gerahmten Naturwissenschaft vorführen: ein intensives kollegiales Studium generale – und dies als Grundlage für eine Neufassung unseres Schulleitbildes samt Schulprogramm: Welche Bildungserfahrungen wollen und können wir weitergeben? – Insgesamt: Schulkultur-Entwicklung heisst auch: Schulentwicklung mithilfe anderer Kulturinstitutionen wie Zeitung, Verlag, Museum ... !



5.3.3 Der Dreipassschwung: ... mit Perspektive – Organisation – Konzept und Methode ...

Inkreis und Horizontkreis sind durchmustert; gehen wir nun zu den vermittelnden Dreipassfeldern, die ich anhand von drei Studienblättern vorstellen will.



Sicherlich könnte man überall beginnen – aber ich finde den Einsatz beim Lehrstückrepertoire am gesündesten: gemäss dem weltfrommen und menschenfreundlichen Rat: «an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen».

Und – memento – der Gang durch die Dreipassfelder führt immer wieder durch den Lehrstückunterricht im Mittelfeld: Von der Perspektive durch den Lehrstückunterricht zur Organisation – und wieder durch den Lehrstückunterricht zum Konzept – und wieder durch den Lehrstückunterricht zurück zur Perspektive des Lehrstückrepertoires – und so weiter und so fort: Keine Kurzschlüsse zwischen Konzept – Organisation – Perspektive: alle drei müssen immer wieder durch den Lehrstückunterricht gehen und sich daran orientieren und validieren lassen.

5.3.3.1 Perspektive: Aufbau eines Lehrstückrepertoires als Entwicklungspfad zur Allgemeinbildung

(1) «Bildung. Alles, was man wissen muss.» Gehen wir einmal mit Schwanitz' Bestseller unsere Lehrstückliste alphabetisch-lexikalisch durch: mit 90-prozentiger Trefferquote (nur drei Ausnahmen) finden sich alle unsere Kulturstars in seinem Buch: Aesop – Archimedes – Aristoteles – Bach – Brecht – Büchner – (Dahrendorf fehlt) – Dostojewski – Euklid – (Faraday fehlt) – Galilei – Goethe – Homer – Lessing – Linné – Molière – Mozart – Pascal – Perikles – Plato – Pythagoras – Rembrandt – Rousseau – (Suger fehlt) – Vitruv. Das alles also muss man wissen, und natürlich noch viel, viel mehr. Genauer: man müsste! Aber wer kann denn und wer will denn das alles und noch viel, viel mehr wissen?

<i>Perspektive</i> Lehrstückrepertoire <i>Entwicklungstrend 2003</i>	
Lehrstückrepertoire 2003 33 Lehrstücke in 15 Fächern, 150mal unterrichtsgeprüft	
Deutsch	1. Aesops Fabeln mit Lessing 2. Unsere italienische Reise, frei nach Goethe 3. Dramen: Lessings Nathan, Büchners Danton; Brechts Galilei 4. Zeitung machen, auch mit Kleist, Tucholsky und Pulitzer
Französisch	5. Molières bourgeois gentilhomme
Latein	6. Die heimatische Römerstadt, auch mit Vitruv
Geschichte	7. Die Basermannen, Geschichte des deutschen Bürgerturns, nach Gull 8. Gombrichs Kurze Weltgeschichte für junge Leser 9. Athen zur Zeit von Perikles
Politik	10. Bürgergesellschaft, nach Dahrendorf u. a.
Philosophie	11. Ursachen, Aristoteles' Metaphysik, frei nach Willmann
Religion	12. Der heimatische gotische Dom 13. Dostojewskis Großinquisitor
Mathematik	14. Dreiecksquadrate, Der Lehrsatz des Pythagoras, nach Wagenschein 15. Platonische Körper, nach Wym 16. Euklids Primzahlbeweis, nach Wagenschein 17. Vom Würfel zur Kugel mit Archimedes 18. Die Würfel sind gefallen, Wahrscheinlichkeitsrechnung mit Pascal
Physik	19. Die Himmelsuhr, nach Aratos, Diesterweg, Willmann, Wagenschein 20. Barometer, nach Pascal und Wagenschein 21. Fallgesetz, nach Wagenschein
Chemie	22. Faradays Kerze 23. Chemisches Gleichgewicht
Biologie	24. Linnés Wiesensprüche, frei nach Rousseau 25. Pflanzenmetamorphose, nach Goethe 26. Der Trich als Lebensgemeinschaft, nach Junge
Erdkunde	27. Wettersteine, Elementare Geomorphologie, nach Wagenschein 28. Von Pol zu Pol, Entdeckung mit Hedin
Kunst	29. Rembrandts Bilderbibel
Musik	30. Kanoniklänge, auch mit Bach
Sport	31. Figaros Geburt 32. Griechentanz mit Homer und Humor, nach Woxien 33. Urschwimmen vor Überschwimmen

Jeder von uns könnte mühelos diese Liste verdoppeln. Auch zweimal oder zehnmal verdoppeln. Aber die meisten von uns könnten das nur als «Eigentlich-müsste-man-Liste», kaum als Liste, zu der wir auf Nachfrage bei jedem Namen einen gehaltvollen Kurzbeitrag aus unserem Bildungsschatz für unsere Schülerinnen und Schüler parat hätten.

Wie also kommt man zu diesem Wissen? Sicherlich nicht alphabetisch-lexikalisch. Aber vielleicht lehrplangemäss nach Fächern und Klassenstufen geordnet. Oder kulturgeschichtlich eingeflochten in die grosse Erzählung von der Genese Europas (wie bei Schwanitz). Aber gleichviel, wie wir das alles lernen können: Wissen müssen oder müssten wir das alles. Nicht nur gemäss Schwanitz, sondern auch gemäss Goethe: «Wer nicht von dreitausend Jahren / sich weiss Rechenschaft zu geben / bleib' im Dunkeln, unerfahren / mag von Tag zu Tage leben!» Übrigens, wo steht das? Natürlich im west-östlichen Divan! (Gut, 4.000 Euro! Danke, Herr Jauch!) – Solches Bildungswissen lässt sich leicht karikieren, aber trotzdem wissen wir alle: Erstens, wir brauchen dergleichen, zweitens, uns allen fehlt dergleichen, drittens wird dergleichen von der Schule (zu Recht) erwartet. Daher nochmal: Wie können wir zu diesem Wissen kommen? Und zwar als Bildungswissen: Äusserlich gekonnt und innerlich durchdrungen!

(2) Niemand hier wird überrascht sein, wenn ich nun kollegiale Lehrkunstwerkstätten als einen Weg zu einer solchen Allgemeinbildung darzustellen versuche. Dazu muss ich aber ein wenig ausholen. Noch heute erinnere ich mich natürlich gut und gerne daran, wie es mir damals als Student gelungen ist, alle meine vielen und grossen Bildungslücken von einem Tag auf den anderen restlos zu beseitigen. Denn «Bildungslücken», so merkte ich, das war ein niederschmetternd aussichtsloses Wort und Programm. Meine Bildung bestand doch aus weiten Kenntnisswüsten und wenigen Wissensoasen. Und Bildungslücken beseitigen wollen, das hiess doch Wüstenbegrünung. Aussichtslos. Aber dieses niederschmetternde Bild brachte den rettenden Umschwung: Bejammere nicht deine Kenntnisswüsten, sondern kultiviere doch deine Kenntnisoasen, starre nicht auf deine Bildungslücken, sondern entwickle doch deine Unbildungslücken. Und vielleicht wirst du dermaleinst als kundiger Kamelreiter sogar von Oase zu Oase durch die Sahara kommen. Später lernte ich dieses Oasenprinzip der «Unbildungslücken» bei Wagenschein als exemplarisches Prinzip kennen, mitsamt seinem Bild von exemplarischen Brückenpfeilern und orientierenden Brückenbögen, durchgeführt in seinem Kanon der Physik.

Und sogar Schwanitz selbst bekennt sich – versteckt im Nachwort «zur Entstehung dieses Buches» – zu dieser Oasentechnik: «Als die heutigen Studenten geboren wurden, habe ich am Englischen Seminar der Uni Hamburg eine Theaterwerkstatt gegründet, die in jedem Semester ein englischsprachiges Stück aufführt. Zu jeder Inszenierung wird eine Programmzeitung mit ca. 30 Artikeln herausgegeben, die Hintergrundinformationen zum Autor, zum Thema und zur Formensprache des Stückes enthalten. Dazu bildet sich jedes Mal ein Redaktionsteam, dessen erste Zusammenkunft seit vielen Semestern mit folgender Frage eröffnet wird: «Was können wir bei unserem Publikum an Wissen voraussetzen, und was müssen wir ihm erklären?» Hierbei habe ich gelernt, was in dieses Handbuch hineingehört» (Schwanitz 1999, S. 539). Also ein Vierteljahrhundert lang sich an Shakespeares Fersen heften und mit ihm Stück um Stück, genauer: Theaterstück um

Theaterstück, die europäische Bildungslandschaft erwandern. Ach so? Das war's! – Sie hätten lieber dieses ermutigende eigene Beispiel statt Ihrer Lehrerbeschimpfung ins Vorwort Ihres Bildungsbuches schreiben sollen, Herr Schwanitz!

(3) Und jetzt sind wir im Prozess der kollegialen Lehrkunstwerkstatt angekommen. Keines von den Mitgliedern der Berner Lehrstückrunde hätte sich auf ein Fortbildungsprogramm zur Bildungslückenbeseitigung eingelassen mit Archimedes – Bach – Goethe – Homer plus einigen weiteren Sternen zweiter und dritter Grössenordnung. Aber eine eigene Bildungs-oase ausbauen und beim Ausbau der Bildungs-oasen der anderen sich mitbilden und also kollegiale Bildungsprozesse mitvollziehen – das hat sich als ein entscheidendes und tragfähiges Motiv erwiesen.

(4) Versuchen wir, den konzeptionellen Ertrag einzubringen. Inzwischen herrscht Konsens, dass die früher flächendeckenden Detaillehrpläne erstens aufgelockert werden müssen zu Rahmenlehrplänen, und zweitens zurückgenommen werden müssen von 100% Flächendeckung auf 75%, 66% oder sogar nur 50%. (Hentig forderte sogar eine Reduktion von 100% auf 10% – nun ja.) Lockerung und Rückbau sind gewiss notwendig zur Sanierung der Lehrpläne, sind aber noch nicht hinreichend. Unsere Erfahrungen legen nahe, das Lehrplanprinzip antagonistisch zu ergänzen durch ein Spielplanprinzip: «Zehn Prozent Lehrstück-Spielplan im Lehrplan», so unser Vorschlag. Als Ausgleich zum Lehrplan nicht subjektive Hobby-Willkür, sondern ein Ringen um ein uns alle, und also allgemein interessierendes, allgemein verständliches und allgemein bildendes Lehrstückrepertoire, gestaltet in aufgeklärter und verantwortlicher Intersubjektivität. – Ein Ringen um alles, was wir gut und gerne wissen wollen und wissen können (und nicht nur wissen müssen oder wissen müssten): ein Ringen um unsere eigene fröhliche Bildung – in der Perspektive des Aufbaus eines Schulrepertoires zentraler Unterrichtsexempel.

5.3.3.2 Organisation: kollegiale Lehrkunstwerkstätten

(1) Auf dem Titelbild der Berner Lehrkunstwerkstatt sieht man acht Lehrer (hier ist die Zeichnung nicht ganz typisch, denn im Durchschnitt kommen noch vier Lehrerinnen dazu), offenkundig Lehrer verschiedener Fächer (sie kommen übrigens auch aus verschiedenen Schulen der Region), aber jedem geht es offenkundig nicht nur um sein Fach, sondern uns allen geht es um Musik und Geometrie und Literatur und Chemie (von dem Chemielehrer vorne links, Hanspeter Bürgisser, stammt übrigens die Zeichnung) – und heute haben wir alle Physik. In der Lehrerrunde sitzt auch ein Didaktikprofessor und man sieht sicher, dass ihm gerade eine Variation zu Wagenscheins Lichtenbergzitat durch den Kopf geht: «Wer nur Physik versteht, versteht auch die nicht recht».

Organisation
**Kollegiale
 Lehrkunstwerkstatt
 in Bildern**



In der Zeichnung erkennt man, wie Aeschlimann in der Lehrkunstwerkstatt sein Lehrstück (natürlich genau nach dem Vorbild Wagenscheins) mit uns Kollegen erprobt und erörtert, auf dem Foto dieselbe Szene im Unterricht. Und mit der Unterrichtsevaluation wird er wieder in die kollegiale Lehrkunstwerkstatt zurückkehren, und in solchen Optimierungsschleifen kommt sein Lehrstück zur Repertoire reife.

Weiterhin kann man das Motto dieser kollegialen Lehrkunstwerkstatt ahnen, ein Ankerzitat Wagenscheins, das der andere Chemielehrer hinter Bürgisser, Hans Ulrich Küng, zwei Jahre später seinem Unterrichtsbericht voranstellen wird: «Gewöhnlich lässt der Schulunterricht die verschiedenen Landschaften der geistigen Welt vorüberziehen, ohne dass wir in ihnen recht heimisch werden. Er beleuchtet sie je nach den Fähigkeiten des Lehrers mit einem mehr oder weniger hellen Licht, und die Bilder haften längere oder kürzere Zeit in unserer Erinnerung. Aber in einigen seltenen Fällen fängt ein Gegenstand, der so ins Blickfeld getreten ist, plötzlich an, im eigenen Lichte zu leuchten, und schliesslich füllt das von ihm ausgestrahlte Licht einen immer grösseren Raum in unserem Denken, greift auf andere Gegenstände über und wird schliesslich zu einem wichtigen Teil unseres eigenen Lebens» (1998, S. 43).

Und wie kamen wir auf unsere Lehrstücke? Hören wir Hans Ulrich Küng (in der Zeichnung links oben): «Das Thema <Chemisches Gleichgewicht> hat seinen festen Platz in den Chemie-Lehrplänen für die Oberstufe des Gymnasiums. Ich hatte es wohl schon um die fünfzig Mal unterrichtet, bevor es ins Zentrum dieses Lehrstücks geriet. Als eines meiner <Lieblingsthemen> war es nicht zur Routine geworden, ich versuchte es immer wieder neu und anders und womöglich besser zu gestalten und zu vermitteln. Weshalb gerade dieses

eines meiner bevorzugten Themen war, lässt sich nur andeutungsweise ausmachen. Die eher grundsätzlichen und damit auch stärker <theoretischen> Probleme liegen mir näher als die zahllosen praktischen Anwendungen der Chemie, weil sich hier den Grundfragen dieser Wissenschaft nachspüren lässt: Was ist eigentlich das Wesen der stofflichen Umwandlungen, und wie spielen sie sich ab? Wie entsteht das Neue, das Andere, und warum?

Diese Fragen, wenn sie im Unterricht nicht bloss dozierend ausgebreitet und beantwortet werden, führen auf natürliche Weise auch in die Wissenschafts- und Kulturgeschichte zurück, weil es Fragen sind, die sich viele Menschen schon seit langer Zeit und immer wieder neu gestellt haben. Sich auseinander zu setzen mit früheren Sichtweisen auf solche Probleme und mit den damals gefundenen Antworten kann für das Werden des Wissens, das Lernen und Verstehen einer Sache sehr fruchtbar sein. – Den zuletzt genannten Aspekten, die in meinem gewöhnlichen Unterricht nur gelegentlich sichtbar wurden, bin ich bei der Ausarbeitung dieses Lehrstücks im Besonderen nachgegangen und habe versucht, ergänzende wissenschaftliche, historische und kulturelle Einsichten mit der traditionellen Schulchemie zu verbinden und für den Unterricht dramaturgisch zu gestalten» (Küng, in Berg/Schulze 1998, S. 41).

Organisation Kollegiale Lehrkunstwerkstatt		
		
Inhalt	Arbeitsweise	Ziele/Ergebnisse
Im Kurs studieren wir das inzwischen um den Kern der Wagenschein-Exempel gewachsene Lehrstück-Repertoire. Dabei arbeiten wir uns in die Konzepte der Lehrkunst-Didaktik ein. Auf dieser Grundlage variieren die TeilnehmerInnen bereits erprobte Lehrstücke. Darüber hinaus entwickeln sie selbst neue, eigene Lehrstücke.	Zwei Jahre lang finden pro Schuljahr vier zweitägige Fortbildungstreffen statt. Die TeilnehmerInnen erarbeiten ein bis zwei Lehrstücke. Die Lehrstücke werden • im Unterricht erprobt • in der Werkstattgruppe präsentiert und diskutiert • abschliessend dokumentiert	Nach dem zweijährigen Kurs haben alle TeilnehmerInnen • ihr Repertoire an zentralen Unterrichtseinheiten (Lehrstücken) erweitert • ihr Repertoire an Unterrichtsmethoden entfaltet • ihre kollegialen Kooperationsformen weiterentwickelt

(2) Also: Eine kollegiale Lehrkunstwerkstatt entsteht, wenn in einer interdisziplinären Lehrergruppe jeder eine wichtige, erfahrungshaltige Unterrichtseinheit mit den Kolleginnen und Kollegen erprobt und weiterentwickelt und wenn dabei Disziplin, Phantasie, Gestaltenfülle und Ethos der Künste, insbesondere der Lehrkunst mit ihren Exempeln, Konzepten und Methoden leitend ist, neben aller selbstverständlichen Schülerorientie-

rung und Institutionsorientierung. Kurz: kollegiale Lehrkunstwerkstatt machen, das heisst miteinander ausprobieren und einander helfen, Unterrichtsexempel bestmöglich auszugestalten, inspiriert von Wagenschein und seinesgleichen. – Erfahrungsgemäss braucht das mindestens acht dreitägige Quartalstreffen in zwei Jahren mit insgesamt hundert Stunden Lehrerfortbildung.

Die folgenden fünf Werkstattregeln werden mit dem Berner Lehrstücktisch samt Werkstattprodukten vor Augen und mit dem Berichtston von H. U. Küng im Ohr verständlich werden:

1. Vorrang für kollegiales Lernen! Wir wollen nicht nur Unterrichtsberichte hören, noch weniger haben wir nur über Unterrichtsplanung diskutiert. Wir haben als Lernende den Unterricht an uns selber ausprobiert. Und dann als Lernende und Lehrende kollegial abgeschmeckt, analysiert, optimiert.
2. Nur Mitspielende, keine Zuschauerinnen und Zuschauer! Jeder Kollege, jede Kollegin kommt in absehbarer Zeit dran mit dem Erzählen und kollegialen Ausprobieren seines/ihrer Lehrstücks. Es gilt das Buddelpartyprinzip: Wer nichts bringt, der nichts kriegt! Nur so können wir die Rotstiftmentalität, das ewige lehrerhafte Kritikastern und Besserwissen aussperren.
3. Die subjektive Lehrstückarbeit intersubjektiv erweitern ohne objektiven Geltungsanspruch: Lieber einen Griff nach den Sternen riskieren und gerne sich mit einem Stern dritter oder vierter Grössenordnung bescheiden, als sich in endlosen curricularen Legitimationsdiskussionen zermürben. Allerdings sollte es auch für die Gruppe wirklich ein Stern (und nicht nur eine Strassenlaterne) sein.
4. Guten Gewissens mit Bildern und Vergleichen arbeiten! Alle Vergleiche hinken, gewiss, aber – nach Freud «was wir nicht erfliegen können, das müssen wir eben erhinken». Die Lehrkunstdidaktik ist noch lange nicht ihren Kinderschuhen der Bildersprache entwachsen, und sie wird noch lange brauchen, bis ihr die eigenen Begriffsschwingen gewachsen sind.
5. Kulturauthentisches, entschultes Lehren und Lernen! Der Lehrstückkompass ist ausgerichtet auf den kulturellen Geburtsort des Gegenstandes, nicht auf seine schulübliche Behandlung. Wagenscheins «Einladung, Galilei zu lesen» hat Vorrang vor der Verpflichtung zum Studium des Lehrplans: kulturelle Originale vor schulischen Vermittlungen. Das gilt für den Lehrstückunterricht, und das gilt doppelt für die Lehrkunstwerkstatt. Das relativiert alle unsere schulischen Gewohnheiten: Kulturregel bricht Schulregel: Jetzt bin ich nicht Deutschlehrer, mir gegenüber sitzt nicht der Rektor, wir sind nicht in der achten Stunde, Zensuren interessieren nicht, sogar die Schüler sind weg. Jetzt wollen wir alle nur eins: Das Barometer endlich selber verstehen!

5.3.3.3 Konzept: Methodentrias der Lehrkunstdidaktik

(1) «Den Ausgangspunkt des Lehrstückes bildet – im Anschluss an Wagenschein – der Wasserglas-Versuch. Wie lässt sich das dabei auftretende Phänomen erklären? Nicht weniger als drei Doppelstunden ringen die Schülerinnen und Schüler um Erklärungen, u.a.

taucht die in der Wissenschaftsgeschichte lange Zeit verfochtene Horror-vacui-Hypothese auf. Diese und andere Hypothesen werden mit Hilfe weiterer kleiner Versuchsvariationen und argumentativer Erörterung bei minimalen Impulsen durch den Lehrer geprüft, bis die Hypothese, dass die das Wasser im Glas haltende Kraft der Luftdruck sein müsse, als wahrscheinlichste akzeptiert wird. Der Höhepunkt dieses Unterrichtsprozesses ist erreicht, als diese Hypothese durch die Messung der Stärke des Luftdrucks, die auf die Wasseroberfläche des Gefäßes wirkt, mithilfe eines langen Schlauches bestätigt werden kann, der mit Wasser gefüllt, im Treppenhaus der Schule bis in eine Höhe von etwa 10 Metern gehoben wird.» – So die Darstellung von Aeschlimanns Barometerunterricht in Klafkis Dissertationsgutachten, und nun weiter (wie das Seminarfoto mit Klafki links hinter Aeschlimann zeigt) zur didaktischen Erörterung:

(2) Hier erörtern Klafki und Berg mit Aeschlimann und Studentinnen die Bildungs- und Lehrkunstfragen am Barometerlehrstück ganz konkret, kasuistisch, prozessual – und immer didaktisch, also im Verbund von Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmethode und Unterrichtsorganisation.

Konzept
Methodentrias der Lehrkustdidaktik
Kategorialdidaktische Stufen
Gestaltungsschritte zum Lehrstück



Exemplarisch Lehren heisst ...	Genetisch Lehren heisst ...	Dramaturgisch Lehren heisst ...
... einen lockenden und zugänglichen Menschheitsgipfel unter behutsamer Führung erklettern lassen und dabei das Gebirge und das Klettern lernen lassen: Inhalt samt Methode	... den Werdegang als Lehrgang wahrnehmen: den Werdegang der Sache und den Werdegang des menschheitlichen und des individuellen Wissens: Kulturgenese und Individualgenese	... den Unterricht als Lehrstück gestalten: vor unseren Augen, in dramatischem Ringen, bildet sich ein Exempel – und wir, mittendrin, bilden uns mit: ein doppelseitiger Bildungsprozess

Unsere Leitfrage dabei ist – wie bereits erwähnt: Ist es gelungen, oder wie kann es gelingen, durch exemplarisch-genetisch-dramaturgische Gestaltung eine Sternstunden der Menschheit im Unterricht aufleuchten und einleuchten und weiterleuchten zu lassen?

5.4 Resumé: Beiderseits!

5.4.1 Lehrkunst auf dem Weg zur «PiUSch», zur «Pädagogisch integrierten Unterrichts- und Schulentwicklung»

5.4.1.1 Rückblick

Am Beginn stand Hentigs wechselseitige Herausforderung von Wagenschein und Schulentwicklung als Doppelfrage.

- Einerseits: Wie kann Wagenschein sich so entwickeln, dass er an einer Normalschule würde unterrichten wollen und können?
- Andererseits: Wie kann eine Normalschule sich so entwickeln, dass Wagenschein darin würde unterrichten wollen und können?
- Gesucht war der Brückenschlag zwischen Einerseits und Andererseits zum Beiderseits!

Im ersten Teil habe ich die drei Entwicklungszüge zu diesem Brückenschlag hoffnungsvoll skizziert, im zweiten Teil unseren eigenen Beitrag dazu genauer nachgezeichnet: die Entwicklung eines wagenscheininspirierten und normalschultauglichen Lehrstückunterrichts. Abschliessend will ich die «Lehrkunst auf ihrem Weg zu einer Pädagogisch integrierten Unterrichts- und Schulentwicklung («PiUSch») in fünf Thesen und einem Bild resümieren:

5.4.1.2 Zusammenfassung in fünf Thesen

Erste These: Schulentwicklung ist zum Schrittmacher der Schulreform geworden, gut so! Aber die Mitte der Schule ist der Unterricht. Eine organisationssoziologische Schulentwicklung ohne didaktisch-methodisch-unterrichtsorganisatorische Unterrichtsentwicklung bleibt im Umfeld stecken und erreicht nicht den Zentralprozess der Schule. Kurz: Schulentwicklung muss sich zentrieren und konzentrieren auf Unterrichtsentwicklung.

Zweite These: In der Fülle der UE-Ansätze bringt H. Meyers Konzept zur Ausbildung und Pflege einer schulöffentlichen Methodenkultur analog zur Methodenkultivierung in der individuellen Lehrer(fort)bildung die tragfähige und zukunftssträchtige Basis (Methodenkultur allerdings sensu Meyer und nicht bloss sensu Klippert!) durch seine drei Stärken: erstens Verbindung von UE und Schulentwicklung, zweitens Verbindung zur zehntausendfach eingespielten Lehrer(fort)bildung, drittens Verbindung traditionskundiger Solidität (mit Comenius, Herbart, Wagenschein u.a.) und frischer Modernität. Kurz: Entwicklung von Methodenkultur bringt einen aussichtsreichen Take-off zur UE!

Dritte These: Aber Meyers methodenzentriertes UE-Konzept gehört dreifach ausgebaut, erstens durch Aufstockung seiner methodischen Grundformen durch pluralistische Methodenkonzeptionen, zweitens durch Erweiterung zur didaktisch-methodisch-unterrichtsorganisatorischen UE, und drittens durch Integration und Zuspitzung beim Aufbau eines

Schulrepertoires zentraler Unterrichtsexempel. Kurz: Mit Methodenkultivierung gerne starten – aber UE muss weitergehen bis zu einem Schulrepertoire ausgezeichneten Unterrichtsexempel.

Vierte These: Zum Ausbau des erweiterten UE-Konzeptes kann ein bildungs- und lehrkustdidaktisch inspirierter Lehrstückunterricht aus kollegialen Lehrkunstwerkstätten drei Beiträge leisten: Erstens sehr direkt, denn Lehrstücke sind Unterrichtsexempel und können das methodenpluralistische schulische Exempelrepertoire bereichern neben Frontalunterricht, fragend-entwickelndem Unterricht, Projektunterricht, Reisetagebuch u.a. Zweitens realisiert Lehrstückunterricht exemplarisch die Integration von Didaktik, Methodik und schulpädagogischer Unterrichtsorganisation. Drittens erscheint der Prozess der Entwicklung von Lehrstückunterricht in kollegialen Lehrkunstwerkstätten als Modell übersetzbar in den Prozess schulinterner Unterrichtsentwicklung. Kurz: Lehrstückunterricht in kollegialen Lehrkunstwerkstätten ist Beitrag und Modell für Unterrichtsentwicklung.

Fünfte These: UE bringt über die konzeptionelle Herausforderung auch eine neue institutionelle Herausforderung, die wir über ein neues interinstitutionelles Zusammenspiel meistern sollten, worin die vielen schulischen Zubringer- und Stützinstitutionen – von der universitären Allgemeindidaktik bis zum Schulministerium, von Bildungsforschung über die Lehrerfortbildung bis zur Schulverwaltung – neue Kooperationsprozesse lernen könnten. Vielleicht gelingt es dabei sogar, die drei unvollständigen Lehrerbildungs-«Zwecke» (Studentinnen/Studenten – Professorinnen/Professoren, Studentinnen/Studenten – Lehrerinnen/Lehrer, Lehrerinnen/Lehrer – Professorinnen/Professoren) zu vollständigen Lehrerbildungsdreiecken von Studentinnen/Studenten – Lehrerinnen/Lehrern – Professorinnen/Professoren zu verbinden. Kurz: UE bietet die Chance zur Neuaufstellung des Schulunterstützungsteams – mit einer schulnahen Lehrerfortbildung als Libero; und auch hierzu kann Lehrstückunterricht Beitrag und Modell sein.

4.4.1.3 Zusammenfassung im Bild

Und so hat sich nun unser Anfangsbild verändert: Durch die Ausgestaltung der Wagenscheindidaktik zur Lehrkustdidaktik (weiterhin im Zentrum: Wagenschein als Klassiker der Didaktik) können wir ein breites Spektrum an Lehrstücken anbieten – und dank dem innenarchitektonischen Ausbau der Schulentwicklung durch Unterrichtsentwicklung können nunmehr solche Lehrstückssternchen aus einigen Klassenzimmerfenstern glitzern. Und vielleicht sehen Sie schon jetzt auch aus Ihrer Schule solche Lehrstücksternchen glitzern – ich wünsche es Ihnen. Und ich danke Ihnen!

Resümee

Unterrichtsentwicklung in Wechselwirkung aufbauen von
Regionalen Lehrkunstwerkstätten *und* Schulrepertoires von Unterrichtsexempeln
– mit Lehrstücksternen



Literatur

Ausführliche Literaturangaben in Berg u.a.: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement-Handbuch 106, Oldenbourg, München Juni 2003. – Hier nur detaillierte Publikationsangaben zur Lehrkustdidaktik:

Wagenschein, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Hrsg. von Hans Christoph Berg. Klett, Stuttgart (1980) ³1996.

Wagenschein, Martin: Verstehen Lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg. Beltz, Weinheim (1968) ¹³1999.

Wagenschein, Martin: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiografie. Beltz, Weinheim (1983) ²1989.

Berg, Hans Christoph: Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. Luchterhand, Neuwied 1993.

Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Luchterhand, Neuwied 1995.

Berg, Hans Christoph/Huber, Martin (Hg.): Exemplarisch Lehren. Beiträge zur Hochschuldidaktik. ETH-Verlag, Zürich 1996.

Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor (Hg.): Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexempeln: B. E. Nölle: Pythagoras; U. Aeschlimann: Barometer; P.

- Ungar: Geomorphologie. Mit einer Einführung von Wolfgang Klafki. Luchterhand, Neuwied 1997.
- Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor (Hg.): Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke im Didaktikdiskurs: H. U. Küng: Chemisches Gleichgewicht; J. Peter: Kanonkünste; H. Brünger: Vom Würfel zur Kugel. Luchterhand, Neuwied 1998.
- Berg, Hans Christoph/Klafki, Wolfgang/Schulze, Theodor (Hg.): Lehrkunstwerkstatt III. Unterrichtsbericht: Heinrich Schirmer: Unsere Italienische Reise. Unterrichtsinszenierung von Goethes klassischem Lehrstück. Luchterhand, Neuwied 1999.
- Berg, Hans Christoph/Klafki, Wolfgang/Schulze, Theodor (Hg.): Lehrkunstwerkstatt IV. Walter Dörfler mit J. Veldman, H. Hubacher/H. Wartenweiler, R. Pfeiffer, J. Wagenmann, G. Ebert/G. Hielscher: Unterrichtsvariationen über den heimatischen Dom in Nürnberg, Bern, Gouda und Marburg. Luchterhand 2001.
- Berg, Hans Christoph/Klafki, Wolfgang/Schulze, Theodor (Hg.): Lehrkunstwerkstatt V. Dirk Rohde: Lehrstücke zu Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose. Marburg 2003.
- Berg, Hans Christoph/Wildhirt, Susanne mit U. Bühler/A. Hensinger/R. Schaufelberger u.a.: Lehrkunstwerkstatt VI: Thurgauer Lehrstückernernte 2004. Kollegiale Lehrkunstwerkstatt in der Volksschule. 2004 i.V.

6 Schulentwicklung und die Konsequenzen für Schule und Unterricht

Hans-Ulrich Grunder

Der heute so wohlfeile Ruf, Schulen sollten sich entwickeln, provoziert die Institution Schule pädagogisch, schulpädagogisch, didaktisch und unterrichtsmethodisch. Die Forderung zielt auf das Selbstverständnis einer Schule. Den einen Zumutung, anderen Provokation, sind ihre Folgen für den Unterricht, für die Schulorganisation, die Lehrkräfte sowie Kinder und Jugendliche erheblich – was ein Blick auf die Resultate eines Forschungsprojekts illustriert, welches an der *Forschungsstelle für Schulpädagogik der Universität Tübingen* durchgeführt worden ist. Wir wollten wissen:

- Was impliziert der Begriff «Schulentwicklung» und welche Prozesse werden damit beschrieben?
- Ist Schulautonomie eine Prämisse für Schulentwicklung?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung?
- Welche Position nimmt die Lehrkraft ein?

Vor allem um die letztgenannten Fragen dreht sich dieser Text.

Ich illustriere:

- Schulentwicklung hin zu mehr Vielfalt unter Schulen führt, wie aus den nördlichen europäischen Staaten und den Niederlanden bekannt, zu unterschiedlichen Schulen. Wie soll man mit Differenzen in Schulprofilen umgehen (Grunder, Badertscher 1995a)?
- Ein schuleigener Lehrplan ist, das belegen die jüngsten Studien zur Lehrplanforschung, oft komplexer als der vom Staat verordnete. Wie soll man Unterschiede aufgrund schuleigener Lehrpläne bewerten?
- Falls pädagogische Silhouetten oder Profile Schulen von anderen unterscheidbar machen: Wie soll man dann die Schule in freier Trägerschaft mit einem Montessori-Profil noch von jener abgrenzen, welche sich als staatliche Schule eben ein Montessori-Profil zugelegt hat, um sich ein Gesicht zu geben?
- Didaktisch-unterrichtsmethodische Vielfalt führt dazu, dass Schulen aufgrund der Unterschiede vergleichbar sind. Wie soll man dann entscheiden, was eine «gute Schule» ist; und wie soll die Bildungspolitik Schulen diesbezüglich kontrollieren?
- Der Ruf nach Vielfalt fördert spezifische Fortbildungsbedürfnisse der Lehrkräfte, was die Lehrerfortbildung erheblich verunsichern muss. Wie reagiert sie? Und schliesslich:
- Spezifische Tagesabläufe (45 Minuten-Lektionen, Tagesschule, Mittagsverpflegung, nachmittägliche Aufgabenhilfe) beeinflussen die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Wie ist da Gerechtigkeit herstellbar? (Grunder 2001)?

Ich tauche über eine knappe Skizze der Situation ins Thema ein.

Dass die bildungspolitische Debatte im Kontext der Schulentwicklung das Problem fokussiert entlang des Verhältnisses der oft beschworenen Vielfalt und der zwangsläufig ihr entspringenden Differenzen, ist offenkundig. Denn: Wer ein buntes Schulwesen mit profilierten Schulen befürwortet, wird mit Auseinanderstrebendem, mit Unterschieden konfrontiert sein. Wie weit darf Schulautonomie also reichen? Was soll in künftigen Lehrplänen stehen? Welcher Anteil an schulischen Inhalten muss für alle Kinder und Jugendlichen verbindlich sein? Welcher Anteil könnte schulbezogen differieren? Die Antworten sind komplex – doch hinter *einen* Sachverhalt dürfen wir nicht zurückgehen: Am Ende ihrer Schulzeit müssen die Abgehenden eines Schultyps über möglichst vergleichbare Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Bildungs- und schulpolitische sowie pädagogische Argumente sprechen für diese Sicht. Doch im Zusammenhang mit Vielfalt und Differenz treten auch schulpädagogisch akzentuierte Probleme auf.

Sie entspringen dem beunruhigenden Hinweis, wie mit profilbedingt verursachten Differenzen didaktisch, unterrichtsmethodisch und institutionell umzugehen sei. Hier liegen, so behaupte ich, die irritierendsten Konsequenzen des Gedankens, Schulen sollten sich entwickeln. Das heisst doch hinsichtlich des Unterrichts so viel wie: Schulen müssen nun Lehrstoff aus den immer weicher werdenden Lehrplanangaben profilbezogen und kindbezogen auswählen und vermitteln, ohne dass dabei übergrosse interindividuelle Lücken entstehen. Bezogen auf das didaktische Arrangement bedeutet dies: Lehrkräfte müssen individualisierend vorgehen, ohne die Lerngruppe ausser Acht zu lassen. Sie müssen das Instrument der inneren Differenzierung einsetzen, ohne die gemeinschaftlichen Aufgaben oder das soziale Lernen zu ignorieren.

Ich folgere in unterrichtsmethodischer Optik, den Slogan, Schulen sollten sich entwickeln, beachtend: Vielfältige methodische Formen sollten didaktische Monokulturen ablösen, ohne dass die Unterrichts- und die Lernarbeit, worin sich Lehrende und Lernende produktiv mit dem Stoff auseinandersetzen, leichtfertig zur Spielerei verkommt. Damit ist die «gute Lehrkraft» fokussiert.

Der bildungspolitische Wunsch, wonach sich Schulen ein Gesicht verleihen sollen – welchem Motiv er auch entspringen möge – dieser Anspruch verpflichtet die Lehrkräfte, bewusst mit Differenzen umgehen zu lernen. Infolgedessen reicht es nicht mehr aus, die Schule zu verwalten. Lehrkräfte und Schulleitungen müssen sie gestalten. Dies verlangt deswegen viel Motivation, Kampfeslust, Engagement und Energie, weil es die Beteiligten zwingt, ihr institutionelles, pädagogisches, didaktisches und unterrichtsmethodisches Denken und Handeln zu verändern. Diese Zumutung ist wohl deshalb so irritierend und zuweilen angsterregend, weil wir das Ergebnis schulentwicklerischer Verläufe, eben: mehr Differenz, jeweils nicht kennen können – *the teacher makes the difference*.

Dies ist das Terrain, das ich erkunden will. Allerdings sei das Tableau begrenzt: Ich will die Folgen des Rufs nach Schulentwicklung für Schule und Unterricht nicht allgemein behandeln, sondern sie anhand einiger Ergebnisse von jüngst an der Tübinger Forschungsstelle für Schulpädagogik realisierten Studien schildern. Die letztlich sehr konkreten Aussagen aus einem empirischen Schulentwicklungsprojekt mögen dazu anregen, die Effekte

von Schulentwicklungsprozessen für Unterricht und Schule zu bedenken. Kommt es auf die Lehrkraft an?

Ich verfare in fünf Schritten: Zunächst erläutere ich kurz, was ich unter Schulentwicklung verstehe und wo die Debatte sich gegenwärtig befindet (6.1). Darauf exponiere ich die These, Schulautonomie sei eine Prämisse für Schulentwicklung (6.2). Anschliessend präsentiere ich jene Ergebnisse des erwähnten Forschungsprojekts im Kontext Schulentwicklung, die für dieses Thema wesentlich sind (6.4), nachdem ich die Anlage des Unternehmens skizziert habe (6.3). Darauf geht es um die Relevanz von Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Dann beziehe ich die Resultate unserer Studie auf die eben aufgeworfene letzte Eingangsfrage (6.5) – auf den Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung sowie auf die Stellung der Lehrerin, des Lehrers.

Meine Aussagen leitet eine vierfächerige These, welche in ihren bildungspolitischen, schulpädagogischen, didaktischen und unterrichtsmethodischen Facetten diskutierbar ist. Auch sie entspringt der Empirie des kürzlich abgeschlossenen Schulentwicklungsprojekts – worauf ich mich fortan weiter beziehen will. Sie lautet:

- a) Der von der Bildungspolitik lancierte Appell an Lehrkräfte, Eltern, Kinder und Schuladministration, «Schule zu entwickeln», ist dann erfolgreich, wenn seine Adressaten entsprechende Unterstützungsinstrumente als zusätzliche Ressourcen erhalten.
- b) Schulentwicklung verläuft nur dann zufrieden stellend, wenn in den Schulen auf allen Ebenen Beziehungen intensiv gepflegt werden.
- c) Schulentwicklung verläuft nur dann erfolgreich, wenn sie transparent vor sich geht und wenn sich eine breite schulische Öffentlichkeit engagiert.
- d) Schule entwickelt sich nur, wenn sich Unterricht entwickelt.

In allen Teilen der These sind Unterricht und Lehrkräfte unmittelbar angesprochen. Also – the teachers should make a difference.

6.1 Schule als lernende Institution: der Stand der Debatte

Wie autonom sollen Schulen sein? Verleiht ihnen die Politik gerade jetzt Autonomie, wo das Geld nicht mehr ausreicht, um den Betrieb zu gewährleisten? Autonomisiert man sie, damit sie sich nun «selbstregiert begraben» kann? So geben Skeptiker der Autonomisierungswelle, welche die Schule mitgerissen hat, zu bedenken.

Können Schulen lernen? Wozu sollten sie es? Müssen sie lernen – und wenn ja was? So werfen Schultheoretiker und Schulkritiker ein, wenn sie die Chancen von Schulen auf Weiterentwicklung ihrer eigenen Praxis ausloten. Andererseits: Die Personalchefs grosser Firmen sind sich einig: In der Schule wird zu konventionell gearbeitet. Die Dominanz eintönigen Frontalunterrichts ist anachronistisch. Sie verlangen interdisziplinäres und projektorientiertes Lernen. Im Übrigen werfen sie der Schule einen altertümlichen

Leistungsbegriff vor: Die Lernenden stopfen sich mit reproduzierbarem Spezialwissen voll, das anlässlich von Prüfungen wiederzugeben ist. Nicht hochspezialisiertes Wissen, sondern übergreifende Schlüsselqualifikationen seien nötig – von Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken. Dass Maturandinnen und Maturanden kaum teamfähig seien, beklagen sie zusätzlich, es gelte endlich, veränderte Kompetenzmodelle zu realisieren – eine Breitseite gegen die Lehrkräfte.

Als Schulpädagoge erwidere ich gelegentlich bissig: Haben Personalchefs und Industriekapitäne plötzlich ein Kapitalinteresse an Projektunterricht und Gruppenarbeit ausgebildet? Doch: Falls darüber Konsens besteht, dass sich Schulen pädagogisch entwickeln sollen und dies auch können, geraten Prozesse der Organisationsentwicklung an Schulen in den Blick. Hier genügen drei Begriffe, welche auf Phasen von Schulentwicklungsprozessen verweisen: Wer Schule entwickeln will, muss sie auftauen (unfreezing), sie verändern (moving), bevor sich Verhaltensweisen und Positionen von Personen wieder verhärtet (refreezing) (Korinek 2000).

Dass dieser Prozess etappiert ist, beruht auf der Idee, Institutionen wie die Schule seien lernfähig. So denkt etwa Gregory Bateson, der den lerntheoretischen Ansatz auf organisationales Lernen übertragen hat.

Bateson verweist auf vier hierarchisch angeordnete, mitunter überlappende Verhaltensweisen steigenden Vermögens, mit komplexen Situationen umzugehen: *Lernen 0* heisst Immobilität. *Lernen I* enthält bereits die reaktive Ebene: In vergleichbaren Situationen handelt die Institution allerdings noch stereotyp, weil ihr Alternativen fehlen¹. Insbesondere veränderte schulische Handlungskontexte² erfordern *Lernen II*: Das sind ungewohnte, kreative Reaktionen, was Verhaltens- und Handlungsalternativen voraussetzt. Ein Beispiel: Der Wechsel vom kognitiv zentrierten Unterricht zur Schülerorientierung, zur Projektmethode und zur Lehrerkooperation. Bei *Lernen III* geht es schliesslich darum, flexibel handhabbare Gewohnheiten zu bilden. Das heisst: Die Schule überprüft absichtsvoll die Prämissen ihres Reformhandelns und korrigiert sie, wenn nötig. Dafür muss sie zur institutionellen Selbstreflexion ebenso fähig sein wie über einen Fundus an pädagogischen Basisauffassungen, *shared norms*, verfügen. Dann erst ist Wissen der Schule über sich selbst – infolge eines permanenten Erfahrungsaustauschs – schulorganisatorisch absicherbar. *Lernen-III-Schulen* verwerfen gängige Muster traditionellen Unterrichts zu Gunsten sinnvollerer, didaktisch-methodisch balancierterer Varianten. Also: Team-Teaching, epochales Arbeiten und Unterrichten nach Jahresarbeitsplänen oder schulnahe Lehrerfortbildung³.

¹ Lernen I bedeutet: Ein Individuum hat die Möglichkeit, aus einer konstanten Menge von Verhaltensmöglichkeiten eine bestimmte Reaktion auszuwählen.

² Lernen I ist zwar wichtig. Irrtümer sind vermeidbar. Allerdings wissen wir, wie gefährlich stereotype, gewohnheitsmässige, beharrende oder träge Reaktionen sein können.

³ Am Anfang steht also ein artikuliertes Bedürfnis, das zunächst genau zu ergründen und zu formulieren ist, damit schliesslich in gemeinsamen Suchprozessen die für die jeweilige Kultur der Schule passende Innovation und die Wege dorthin gefunden werden können.

Mit anderen Worten: Organisationales Lernen, das höchst konfliktuös verlaufen mag, lebt vom Veränderungswillen und von den artikulierten Bedürfnissen aller Beteiligten.

Gelingen solche Lernprozesse, entwickelt sich eine Institution von der fragmentierten Schule (Batesons *Lernen I*), über die Normalschule ohne teamartige Kooperation und mit lose gekoppelten Klassen zur Projektschule mit unverbundenen Lernprojekten und schliesslich zu einer «Problembewältigungsschule» (Batesons *Lernen II*). Agiert eine Schule im Bereich *Lernen III*, dürfte sie allmählich eine ökologische Schule werden, also eine für alle Beteiligten lebenswerte Schule im Sinn Bronfenbrenners – the teachers have established the difference.

Ich verzichte darauf, die Geschichte des Themas heranzuziehen, wo ich zu zeigen hätte, wie die Diskussion zum Thema *Schulentwicklung/Schulautonomie* bislang verlaufen ist (Braun, Krüger 1997, S. 197 ff., Pädagogische Führung 3/1997). Stattdessen frage ich nach wichtigen Bedingungen für Schulentwicklung.

6.2 Schulautonomie als Prämisse für Schulentwicklung?

Erst in den neunziger Jahren stellt der Begriff der Schulautonomie mit seinen vielfältigen Konnotationen und Implikationen einen erziehungswissenschaftlichen Topos dar. Die in Bremen und Hamburg eingesetzten Expertengruppen, die Klafki-Kommission und die Furck-Kommission, hoben damals die erhöhte Selbstständigkeit der Einzelschule in pädagogischer, personeller und finanzieller Hinsicht hervor. Die nächste Station der Kontroverse sah die Publikation der «NRW-Denkschrift», vorgelegt von der von Johannes Rau eingesetzten Expertengruppe. Sie entwarf gegen einen engen Lernbegriff und auf reformpädagogische Gedanken rekurrierend das Bild einer Schule als «Haus des Lernens». Gegen das bürokratische Steuerungsmodell setzte sie die «teilautonome Schule». Die beiden Stränge kombiniert: Schule, das «Haus des Lernens», als teilautonome Schule. Schulautonomie galt fortan als eine Prämisse für Schulreform. Das heisst: Ohne autonome Schulen keine Schulreform im Sinn Batesons. Ohne autonome, nicht gegängelte Lehrkräfte keine Schulentwicklung, keine Schulreform.

Im dritten Abschnitt erläutere ich anhand eines Schulentwicklungsprojekts, das wir an der Forschungsstelle für Schulpädagogik wissenschaftlich begleitet haben, die Konsequenzen des bisher Gesagten in praktischer Hinsicht.

6.3 Regionale Schulentwicklung in Baden-Württemberg: der Tübinger Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung von Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung

Hinter den Reformvorhaben einiger Schulen in der Region, welche 1998 die *Forschungsstelle für Schulpädagogik* der Universität Tübingen um Unterstützung angingen, steckte die Frage nach den Eigenschaften von *guten Schulen*. Dazu kam der Wille, mittels Pro-

zessen der Schulentwicklung die eigene Schule dem idealen Bild einer «besseren Schule» anzunähern – what differences do the teachers intend?

Die von den Schulen angestrebten Reformen zielten darauf ab, sich ein unverwechselbares, konturiertes Profil zu verleihen. Die Protagonisten unter den Lehrkräften hatten ebenso wie die Kollegien erkannt: Das Gesicht, das pädagogische Profil einer Schule hängt vom Engagement der in ihr tätigen Lehrerinnen und Lehrer ab. Gemeinsam wollte man nun die Qualität der eigenen Schule heben, eine «gute Schule» schaffen. Dafür – das liest sich so leicht in den Fachbüchern – benötigen Schulleitungen und Lehrerkollegien schulentwicklerische Planungskompetenz sowie didaktisch-unterrichtsmethodisches Können, was Hilfe und Support von aussen unabdingbar macht.

In «unseren» Schulen hatten Lehrkräfte schon an konkreten Reformaktivitäten hin zu einer profilierten Schule gearbeitet. Sie verstanden zwar den Begriff «gute Schule» uneinheitlich. Was ihre pädagogischen, didaktischen oder unterrichtsmethodischen Ambitionen betrifft, wollten sie die bislang unternommenen Schritte – eine innere Schulreform –, die überall lange zuvor initiiert worden waren, fortsetzen und ein befriedigendes Ergebnis erzielen. Insbesondere lag ihnen daran, ihre Schule schülerinnen- und schülergerechter, aber gleichermassen didaktisch-unterrichtsmethodisch professionalisierter zu gestalten. Die Lehrkräfte wussten indessen, dass die traditionellen Funktionen der Institution Schule in diesem Reformprozess nicht antastbar sein würden: Auch eine schülerorientierte, sich im Verlauf eines Schulentwicklungsprozesses befindende Schule ordnet die Welt, wirkt im Übrigen kompensatorisch, transportiert Wissen, ist zudem eine Agentur der Sozialdisziplinierung und der Emanzipation, legitimiert den Staat, verteilt Berufschancen, qualifiziert und dient letztlich auch als «Übungsraum» für das Probehandeln Heranwachsender. Die betreffenden Kollegien wollten jeweils adäquate Lösungen auch für ihr Unterrichts-Problem finden, nämlich *effizient verlaufende Lernprozesse anhand relevanter Inhalte* in einer für alle Beteiligten *klimatisch günstigen Lernatmosphäre* zu arrangieren.

Die damit verbundenen Verläufe zu begleiten und zu dokumentieren, bildete den Kern des schulentwicklerischen Ansatzes der «Forschungsstelle». Wir nahmen damit einen konkreten Impuls aus der Schullandschaft auf und versuchten, ihn mittels gezielten Forschens in Bezug auf Schulentwicklung zu präzisieren, ihn an die betreffenden Schulen zurückzugeben, die darauf folgenden Prozesse der Schulentwicklung teilnehmend und Anregungen vermittelnd zu beobachten und schliesslich, die erreichten Ergebnisse an den Vorgaben messend, die schulentwicklerischen Verläufe kritisch zu kommentieren und zu bewerten. Das war nicht einfach: Denn bereits zu Projektbeginn war den Schulen klar, wo sie innerhalb ihres Entwicklungsprozesses standen. Hingegen konnten sich die Personen und Gruppen oft nicht auf einen Fokus der Schulentwicklung einigen – who tells us, what is the difference?

Was den *didaktischen* – einen für die heutige Schulentwicklung der betroffenen Schulen aus Tübingen und Umgebung dominierenden – Bereich betrifft, wussten die beteiligten Schulen, was im 19. Jahrhundert ideell vorbereitet und während der reformpädagogischen

Phase eingangs des 20. Jahrhunderts verwirklicht und dann in den Siebzigerjahren reaktiviert worden war. Wie lautete die Prämisse der wissenschaftlichen Begleitforschung?

Wir wollten – den Verlaufsformen von Schulentwicklung eingedenk, wie sie in der Literatur dokumentiert sind – von der einzelnen Schule ausgehen. Es war demzufolge unmittelbar in den betreffenden Schulen anzusetzen. Wichtig erschien darüber hinaus, den Schulen eine Plattform zu offerieren, wo sie Erfahrungen austauschen und sich beraten konnten.

Damit ist der Tübinger Ansatz der wissenschaftlichen Analyse von Schulentwicklung mit den während des Projektverlaufs abgeleiteten Kernbegriffen *Beziehung*, *Transparenz*, *Kooperation*, *Vernetzung*, *Öffentlichkeit* und *Ressourcen* umschrieben.

Wir rechneten mit einem spürbar innovativen Kollegium, mit der festen Bereitschaft aller zur Kommunikation und mit dem Wunsch der Kollegien, neue Informationen im Bereich Schulentwicklung entgegenzunehmen oder selber zu erarbeiten und zu verarbeiten, Veränderungen im pädagogischen, didaktischen und unterrichtsmethodischen Bereich abzuwägen und zu wagen und demzufolge an der Konzeption ihres Schulprofils engagiert mitzuwirken.

Der Reiz, Schulentwicklung gerade in diesen Schulen wissenschaftlich zu begleiten, lag darin, dass «unsere Schulen» – wie erwähnt – in ihrem Bemühen um Schulentwicklung vorangeschritten waren, demzufolge andere motivieren würden, Schulentwicklung zu initiieren. Darum bestand die Gruppe aus Schulen aller sechs Schultypen (Grund-, Haupt-, Real-, Förderschule, Gymnasium, Grund-Haupt-Schule), deren spezifische Probleme tatsächlich weit auseinander lagen. Wie verlief das Projekt?

Die ersten – zwar positiv getönten – Berichte aus den Schulen verwiesen auf die vorhergesagten Konflikte, die zumindest teilweise bereits aufgetreten waren. Es handelt sich um charakteristische Probleme in Schulentwicklungsprozessen: Die Schulen hatten ihre Ansprüche und Erwartungen an Schulentwickelnde und an Schulentwicklung umschrieben. Sie wollten weiterkommen, arbeiten. Sie gingen sogar so weit zu verlangen, man solle ihnen doch den Weg zeigen. Damit drängten sie die Schulforscherinnen und -forscher in die undankbare Rolle der Entscheidungsträger, ja der Entscheidungsverantwortlichen – tell me, where is the difference?

Diese Zuweisung war verständlich, aber inakzeptabel: Sie delegiert die Verantwortung an Personen, die sie nicht übernehmen können und dies auch nicht tun *sollen*. Der klippenreiche Aushandlungsprozess verursachte jedoch nicht nur forschungslogische und strukturelle Probleme, sondern auch persönliche. Auch diese hatte man antizipiert – und zwar alle Beteiligten. Weil man «es hat kommen sehen», sind alle miteinander behutsam umgegangen. Fazit: Die Kinderkrankheiten von Schulentwicklung scheinen immer dieselben zu sein und auch vergleichbar intensiv aufzutreten. Darum, und das ist nicht nur beruhigend, ist Schulentwicklung nicht *unmittelbar lehrbar* oder lernbar. Gerade weil die Prozesse aber – bei allen Brüchen und Verwerfungen, die auftreten mögen – auch systematisierbar sind, kann man als Schulleitung und als Schulentwickelnde damit um-

gehen *lernen*. Diese Einsicht setzt allerdings einen langen Atem und den Wunsch voraus, miteinander freundschaftlich zu verfahren, ohne dabei harmonieversessen etwaige Differenzen gleich einebnen zu wollen. Dazu kam Erfahrung – Erfahrung mit zurückliegenden Schulentwicklungsverläufen, mit deren Unstetigkeit und Vergleichbarkeit.

Den von uns entworfenen und realisierten Forschungsansatz der *Hermeneutischen Schulentwicklung* haben wir sorgfältig dokumentiert (vgl. Grunder 2001). Hier sei lediglich erwähnt, dass wir die Schule als «Polis» verstehen, welche die Beteiligten gestalten. Wahrheit konstituiert sich im Dialog der schulischen Öffentlichkeit. Der Dialog bedarf der Deutung, der Interpretation: Nach dem pädagogischen Handeln legen die Beteiligten also ihr Tun gemeinsam aus. Im Gespräch ergibt sich Wahrheit – Wahrheit über Differenz. Was geschah?

Als in den Kollegien die Diskussion über Stand und Perspektiven initiiert worden war, mussten die Schulen entscheiden, welchen Aspekt sie als Forschungsschwerpunkt und Fokus ihrer Entwicklung etablieren wollten. Inzwischen hatten wir gemerkt, dass sich nicht *Schulen* entwickeln, sondern dass Schulentwicklung lediglich in wenigen thematischen Brennpunkten einer Schule erfolgt, entzündet von Lehrkräften. Darum generierten die Schulen ihre Entwicklungsschwerpunkte, von denen ich die folgenden nenne: *Kooperation im Kollegium* die eine, *Praktischer Tag*, *Projekte* die zweite, *Internationale Vorbereitungsklasse*, *AG-Unterricht* die dritte, *Prozesssteuerung und Begleitung von Einzelnen – Eltern und Schülerverantwortung in der Schule* die vierte, *Methoden- und Kommunikationstraining* die fünfte und *Werkstatt und Team-Kleingruppen-Projekt* die sechste.

Anlässlich der periodisch stattfindenden Vernetzungstagung der in den Schulen tätigen Entwicklungsgruppen und um die Kooperation zu fördern, wurden – für uns überraschend, unerwartet – bald einmal drei zentrale, übergeordnete alle bedrängende Sachverhalte erörtert, welche die Lehrkräfte stark beschäftigt hatten. Sie schälten sich allmählich heraus. Heute glaube ich, dass sie jeden Schulentwicklungsprozess charakterisieren. Demzufolge sind sie auf andere Schulentwicklungen übertragbar. Sie konstituieren ein herausragendes Ergebnis unseres Projekts. Die Signalbegriffe lauten: Beziehungen, Transparenz und Öffentlichkeit, Ressourcen. Sie verweisen darauf, wie prekär und riskant Schulentwicklungsverläufe für den Unterricht und das Schulleben der betroffenen Schulen sind. Ich verweise auf die Thesen zu Beginn:

Schulentwicklung verläuft nur dann zufrieden stellend, wenn auf allen Ebenen Beziehungen intensiv gepflegt werden.

Schulentwicklung verläuft nur dann erfolgreich, wenn sie transparent vor sich geht und wenn sich eine breite schulische Öffentlichkeit engagiert.

Schulentwicklung verläuft nur dann nicht zu aufwendig, also energieoptimiert, wenn vorhandene Ressourcen ausgeschöpft und zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden.

Das aber heisst – zusammengefasst: Wer Schulentwicklung verfiicht, ob verordnend oder sie anregend, muss damit rechnen, dass als Folge die Schulen, die sich entwickeln, mehr als vorher auf produktive Beziehungen unter allen Beteiligten setzen, dass sie öffentlichkeitswirksam gegen aussen und transparent gegen innen tätig werden und dass sie, sind ihre internen Ressourcen einmal erschöpft, nach zusätzlichen Ressourcen verlangen – teachers make the difference.

Im folgenden Teil referiere ich die im Projekt erarbeiteten Empfehlungen. Mit ihnen liegt ein Anregungspotenzial für sich entwickelnde Schulen vor – keineswegs sei damit irgendein Königsweg angedeutet oder eine Rezeptur empfohlen. Tatsache ist lediglich, dass die folgenden Hinweise von den Projektschulen und ihren Schulbegleitern erarbeitet und sorgfältig abgewogen worden sind. Bislang kenne ich ähnliche «Grundsätze zur Schulentwicklung» aus der entsprechenden Literatur nicht. Jene Empfehlungen, welche den Zusammenhang von Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung tangieren, sind am Schluss hervorgehoben. Sie gilt es im Kontext von Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung eingehender zu betrachten. Man erkennt sogleich: Die Lehrkräfte bilden das Zentrum der Schulentwicklung.

6.4 Empfehlungen für die Unterstützung von sich entwickelnden Schulen in Richtung «bessere Schule» – unter den Bedingungen einer Schulentwicklung, welche drei zentrale Begriffe berücksichtigt

a) Empfehlungen mit Bezug auf den Aspekt der Beziehungen

Weil die Qualität von Schulentwicklungsprozessen der Qualität der Binnenbeziehungen in der jeweiligen Schule entspricht, wirkt die Haltung der Institution Schule gegenüber der Einzelperson prägend für die Ausgestaltung von Binnenbeziehungen und die Handlungsbereitschaft des Einzelnen. Gute innere Beziehungen kann man jedoch weder verordnen noch herstellen, denn sie basieren auf dem autonomen Entschluss jedes Beteiligten. Der Zustand der innerschulischen Beziehungen manifestiert sich in Phasen der Konsensbildung über das Schulprofil. Er wirkt dann sofort. Gute Beziehungen in einer Schule leben vor allem von einer beständig gepflegten anerkennenden und akzeptierenden Atmosphäre zwischen Schulleitung und Lehrkräften im Umgang mit Schülerinnen und Schülern und Eltern. Darum ist es entscheidend, eine innerschulische Kultur der Anerkennung und Wertschätzung zu befördern, als Schlüsselmoment für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses. Das verlangt eine humane Art der Schulleiterin oder des Schulleiters, die Mitarbeitenden zu führen und mit ihnen umzugehen. Erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter zeigen eine die Kollegen und Kolleginnen akzeptierende Einstellung und verfügen über ein dementsprechend reiches Repertoire an Verhaltensweisen, womit sie eine alltägliche Anerkennungskultur ausgestalten. Dies wiederum mag dazu führen, dass Schulen, die stark beziehungsorientiert arbeiten, neben sich ausweitenden Sprachhandlungsebenen hoch flexibilisierte, differenzierte und auch quantitativ ausgeweitete Gesprächs-, Handlungs- und Entscheidungsebenen ausprägen. Allerdings: Wenngleich schulische Beziehungen gelingen mögen, ist dies lediglich die notwendige,

aber keine hinreichende Basis für den Erfolg gemeinsamer Schulentwicklungsprozesse an einer Schule – teachers have to make the difference. Weitere Rahmenbedingungen kommen dazu (vgl. b).

Drei Beziehungs-Aspekte rekurren – zumindest mittelbar – auf den Zusammenhang von Unterrichts- und Schulentwicklung:

Die Qualität der innerschulischen Beziehungen spiegelt sich insbesondere in der Bereitschaft, sich dialogisch zu verständigen und gemeinsam zu handeln. In innerschulischen Entwicklungsprozessen besonders relevant sind Kollegiumsbeziehungen zwischen den «Erneuerern», die neue Qualitäten schaffen und implementieren wollen, und den «Bewahrern» der tradierten Qualitäten schulischer Arbeit. Denn: Erneuerer und Bewahrer benötigen sich gegenseitig. Innerschulische Entwicklungsprozesse profitieren jedoch auch von Beziehungen mit externen Dialogpartnern, z.B. in anderen Schulen, in Hochschulen, in der Lehrerfortbildung oder in örtlichen Einrichtungen. Davon profitiert der Unterricht.

b) Empfehlungen mit Bezug auf den Aspekt der Transparenz und Öffentlichkeit

Wer Transparenz und Öffentlichkeit herstellen möchte, für den rückt immer die ganze Schule in den Blick, nicht lediglich Teile von ihr. Transparenz und Öffentlichkeit stellen sich in einem Dialog möglichst aller an der Schule und am Schulentwicklungsprozess beteiligten Personen ein. Weil aber Schulentwicklungsabsichten normalerweise zu einer Differenzierung der vorhandenen Gremienstruktur führen, müssen die offiziellen Gremien die neu gebildeten Gremien für die Schulentwicklung legitimieren. Diese Legitimation muss einen klaren Arbeitsauftrag und definierte Entscheidungsbefugnisse beinhalten. Was die Schulleitung angeht, muss sie bereit sein, Entscheidungsverantwortung zu delegieren. Gerade mangelnde Information lässt an der Schule isolierte Teilöffentlichkeiten entstehen, was ein Kollegium zu spalten vermag. Die stärker differenzierte Gremienstruktur verlangt überdies nach neuen formalen Informationswegen. Doch solche allein ermöglichen nicht automatisch mehr Transparenz und grössere Öffentlichkeit. Vielmehr sind Gesprächsbereitschaft und positive Beziehungen innerhalb des Kollegiums unabdingbar, um Transparenz und Öffentlichkeit auf der formellen Ebene zu gewährleisten. Sich informell auszutauschen, mag sich da positiv auf das Schulklima auswirken, darf jedoch formale Informationsstrukturen nicht ersetzen. Denn um gemeinsame Entwicklungsprozesse voranzutreiben ist es unerlässlich, zwischen den ausserschulischen Partnern und der Schule Transparenz und Öffentlichkeit herzustellen. Bei der Repräsentation der Schule in der ausserschulischen Öffentlichkeit spielen sowohl formale als auch informelle Informationswege eine Rolle.

Zwei Aspekte im Bereich Transparenz und Öffentlichkeit beziehen sich – mittelbar – auf den Zusammenhang von Unterrichts- und Schulentwicklung:

In jeder Schule existiert auch eine informelle Öffentlichkeit. Sie entwickelt sich aus enger Zusammenarbeit und/oder persönlicher Sympathie. Will eine Schule die Schülerinnen und Schüler als Subjekte in ihren Lebenslagen wahrnehmen, muss sie sich nach aussen öffnen. Dies zeitigt positive Folgen für den Unterricht.

c) Empfehlungen mit Bezug auf den Aspekt der Ressourcen

Die Frage der Ressourcen und des Umgangs mit ihnen ist bisher in der Literatur zur Schulentwicklung ein nachgeordneter Aspekt. Doch beim Bearbeiten schulischer Themen lohnt es nicht, die Ressourcenfrage zu früh zu stellen, sondern erst eine kreative Vielfalt an Lösungsmöglichkeiten zu entwerfen. Wir haben gefunden, dass zunächst Ressourcen *für* ein Vorhaben einzusetzen sind, ehe es zu einer Entlastung *aufgrund* neu zugänglich gemachter Ressourcen kommen kann. Dabei mag sich jede Schule ihr eigenes Anreizsystem schaffen, um eigene wertvolle Ressourcen zu erschliessen. Wir wissen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter und ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter in diesem Kontext oft permanent am Rand der persönlichen, zeitlichen und/oder psychischen Belastbarkeit arbeiten. Doch die hohe zusätzliche Belastung reduziert nicht zwingend die Berufszufriedenheit. Oft gilt über einen gewissen Zeitraum gar das Gegenteil. Viele als wichtig und/oder dringlich eingestufte Entwicklungsabsichten scheitern oft an der Ressourcenfrage, nicht jedoch an mangelnder Innovationsbereitschaft oder geringem Engagement. Denn Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse verlaufen bezüglich Umfang, Anspruch und Beteiligungsgrad höchst unterschiedlich sowie eher brüchig und nicht-linear. Deshalb wirken in den Startphasen der Schulentwicklung gezielte Entlastungen äusserst motivierend und entwicklungsfördernd. Überhaupt sind manche Implementationen nur möglich, wenn die zusätzliche Ressource vollständig von «ausser» kommt. Andere bedürfen weiterhin ergänzender Ressourcen. Zusätzliche Ressourcen signalisieren jedoch immer, dass Öffentlichkeit und Schulbehörden Innovationen unterstützen, also schätzen, deswegen motivieren und entlasten sie auch mental.

Drei Ressourcen-Aspekte beziehen sich – mittelbar – auf den Zusammenhang von Unterrichts- und Schulentwicklung:

Ein erweiterter Ressourcenbegriff im Sinn der Hermeneutischen Schulentwicklungsforschung entstammt der von uns beobachteten schulischen Praxis, ist also kein vorgefertigtes theoretisches Konstrukt. Unser erweiterter Ressourcenbegriff beinhaltet acht Dimensionen: Mensch, Kompetenz, Konzept, Geld, Zeit, Raum, Material und Sachmittel. Dieser Fächer verweist darauf, dass schulentwicklerische Praxis den persönlichen Ressourceneinsatz der beteiligten Lehrkräfte verschiebt: Der Aufwand verlagert sich von der isolierten Unterrichtsvorbereitung hin zu einem weitaus höheren, vor allem zeitlichen Engagement für Gremienarbeit und Kooperation. Trotzdem bleibt der Unterricht der zentrale Ort der Leistungserbringung einer Schule. Gerade der erweiterte Ressourcenbegriff aber bedingt eine Neufokussierung auf die Unterrichtsreform unter den Bedingungen von Schulentwicklung.

6.5 Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Nach den eher desillusionierenden Ergebnissen von TIMSS und insbesondere PISA brauchen wir an den Schulen, vor allem an den Sekundarstufen, eine Schulentwicklung, die sich als Unterrichtsentwicklung versteht. Darum engagiere ich mich für eine Unterrichtsreform. Darunter verstehe ich eine Optimierung des didaktisch-methodischen Know-hows der Lehrkräfte, eine Verbesserung ihres handwerklichen Könnens. Diese professionelle Kompetenz bezieht sich sehr deutlich auf das Arrangieren von Lehr- und Lernprozessen,

also auf die didaktisch-methodischen Akzente von Unterricht und auf die «performance» der Lehrperson im Unterricht.

Denn guter Unterricht ist (s.o.) eine pädagogische Situation, in der Lernende relevante Inhalte aufgrund effizienter Lehr- und Lernprozesse in einem lernförderlichen Klima erwerben. Guter Unterricht ist rhythmisiert, also choreografisch aufgebaut. Guter Unterricht ist nie methodenarm oder gar monomethodisch. Eine beziehungsgestützte, ressourcenakzentuierte, transparenzschaffende und öffentlichkeitsgewahre Schulentwicklung muss darum zwingend auf die Verbesserung des unterrichtlichen Handelns setzen – teachers make the difference by teaching better.

Ich belege die Relevanz dieser Aussage mit einem der zahlreichen Ergebnisse von Thorsten Bohl, der in seiner Dissertation irritierende Befunde bezüglich der Realschule in Baden-Württemberg illustriert:

Ich praktiziere diese Unterrichtsmethode eine Stunde pro Woche oder häufiger

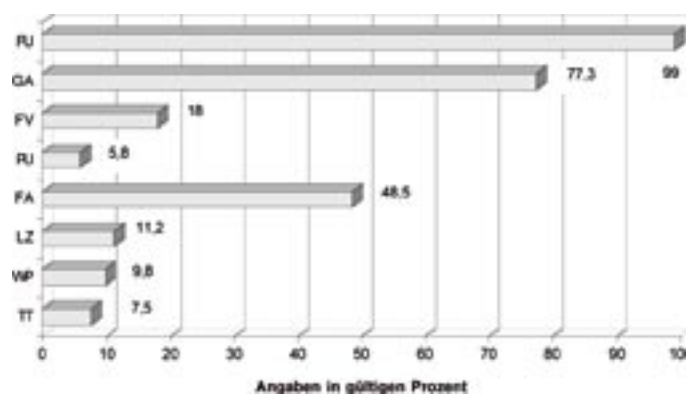


Abb. 1: Unterrichtsmethoden, die eine Stunde pro Woche oder häufiger praktiziert werden

Kommentar

Fast 80% der Befragten praktiziert Gruppenarbeit mindestens wöchentlich.

Fast 50% der Befragten praktiziert Freiarbeit mindestens wöchentlich. Ist dies eher häufig oder eher nicht häufig? (...)

Besonders interessant ist das Ergebnis von Freiarbeit.

Allenfalls Freiarbeit kann die reformorientierten Erwartungen erfüllen.

Das hohe Ergebnis der Gruppenarbeit ist überraschend.

Renaissance der Gruppenarbeit: Teamfähigkeit, Vorbereitung von offenen Unterrichtsmethoden, Variation des Frontalunterrichts.

Es ist zu bedenken, dass auch mehrere Unterrichtsmethoden in einer Woche praktiziert werden können, wodurch sich die unterrichtsmethodische Vielfalt erhöht.

(vgl. Bohl 2000, S. 218)

Das heisst: Wir benötigen bezüglich des Unterrichts keineswegs einen Paradigmenwechsel, der heute einmal mehr – und befremdlicherweise – wieder verlangt wird, plakativ

Im didaktischen Mobile versuche ich meine Balanceannahme zu veranschaulichen, mit der sich «guter Unterricht» (this is the difference to be made) beschreiben lässt:

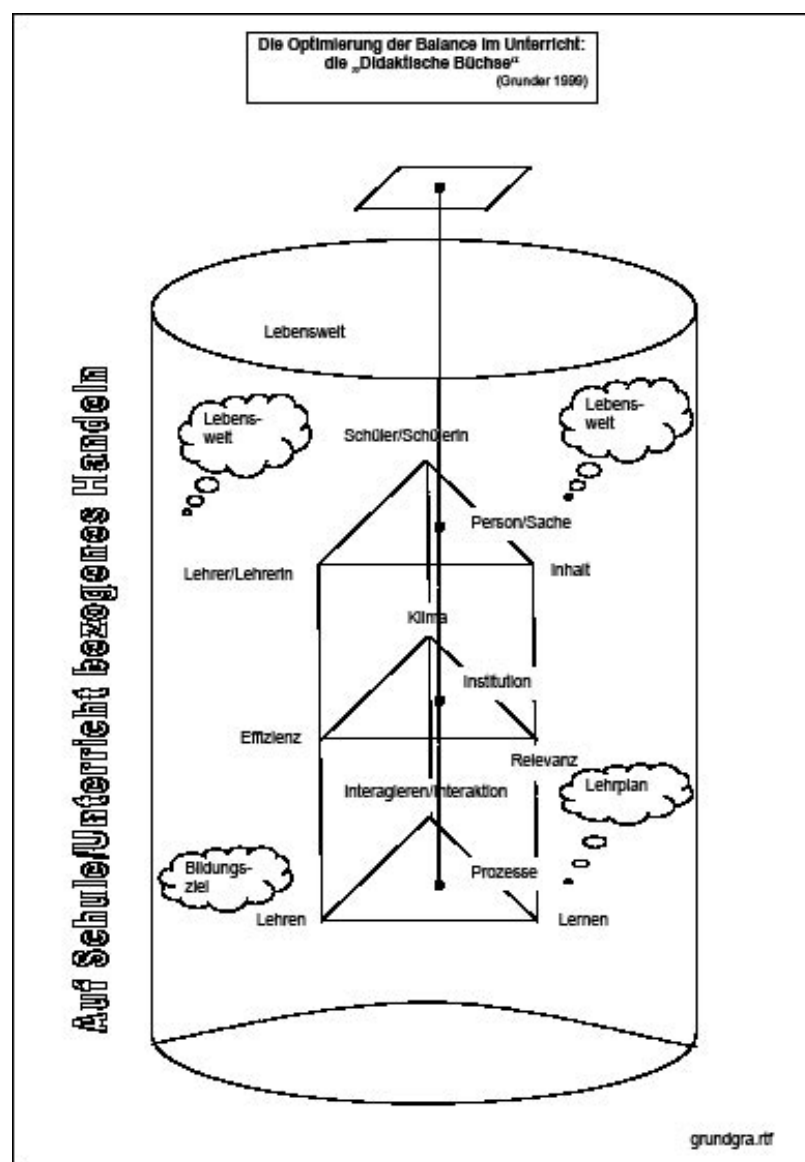


Abb. 2: Didaktische Büchse

Der zweite Beleg: Guter Unterricht ist immer an der Lernbiografie der Kinder ausgerichtet. Zugleich respektiert er den Lehrplan. Es geht also nicht vorwiegend um Gruppenarbeit, Wochenplan, Freiarbeit oder Frontalunterricht, sondern um den Willen, eine Gruppe von Lernenden mit dem Instrument der inneren Differenzierung in geeignete individualisierte Formationen zu gliedern und so das Erlernen, Verarbeiten, Üben oder Transferieren eines Sachverhalts optimal zu ermöglichen. Dazu haben Klafki und Stöcker vor bald drei Jahrzehnten ein Instrument skizziert, das auch in postpisaischer Zeit didaktisch unmittelbar relevant ist und das ich lediglich marginal verändert wiedergebe – ergänzt um den Aspekt des Geschlechts – teachers who know about the differences, make the difference.

	A.Differenzierungsaspekt B. Unterrichtsphasen	Stoffumfang/Zeitaufwand	Komplexitätsgrad	Anzahl der notwendigen Durchgänge	Notwendigkeit direkter Hilfe/Grad der Selbstständigkeit	Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrungen	Kooperationsfähigkeit	Geschlecht
	1. Aufgabenstellung							
	2. Erarbeitung							
	3. Festigung							
	4. Anwendung/Transfer							

Abb. 3 : Innere Differenzierung: Dimensionen und Kriterien
(Klafki, Stöcker 1985, S. 135 [hier ergänzt und grafisch leicht abgeändert])

Sobald Lehrkräfte Unterricht arrangieren als einen didaktisch sinnvoll abwechslungsreichen, also polymethodischen, klug rhythmisierten, Individuen und Gruppen balancierenden Lehr- und Lernanlass, werden sich Schulen auch mit Bezug auf den Unterricht entwickeln. Ist der Unterricht aber der Ort, wo die Schule ihre Leistung erbringt, dann ist Unterrichtsentwicklung ihre vornehmste Aufgabe.

6.6 Schluss

Für die in unser Projekt involvierten Schulen zeitigten Schulentwicklungsprozesse bemerkenswerte Folgen. Ich verallgemeinere: Wollen die Beteiligten mittels Schulentwicklung Schulqualität und Unterrichtsqualität verbessern (do they want the difference?), bemühen sie sich also um «eine bessere Schule», müssen sie einen transparenten und öffentlich nachvollziehbaren Prozess initiieren, der sich auswirkt auf die Beziehungen nach innen und nach aussen und der Ressourcen erfordert. Letztlich stellt sich dasselbe Problem, wie eingangs mit Blick auf Bildungspolitik und Schuladministration angesprochen: Alle müssen dabei lernen, mit der in der Vielfalt entstehenden Differenz umzugehen. Dieser Satz gilt auch bezogen auf den Unterricht, der das heutige noch oft einengende Korsett zu sprengen hat. Ich spreche dann von einem *entzerrten Unterricht*, wenn Lehrende und Lernende bestrebt sind, aufgrund mehrerer Arten und an vielen Orten, zu unterschiedlichen Zeiten, mit wechselnden Personen oder allein und anhand vielfältiger Inhalte produktive Lernprozesse zu realisieren.

Dieser hohe Anspruch – und das legen die Ergebnisse unseres Projekts nahe – gestaltet Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung risikoreich. Deshalb kann Unterrichtsentwicklung nur «von unten» kommen. Mut zur Unterrichtsentwicklung lässt sich Lehrkräften und Kollegien nicht von oben verordnen. Beziehungen und Öffentlichkeit zu pflegen, Transparenz herzustellen und Ressourcen zu generieren oder einzufordern – ebenso wenig.

Aufgrund der Ergebnisse unseres Schulentwicklungsprojekts erachte ich mich als Exponenten einer *von oben* nur anregbaren, *von unten* vielfältig ausgestalteten, beziehungsgestützten, ressourcenakzentuierten, transparenzschaffenden und öffentlichkeitsgewahren Schulentwicklung, die sehr pointiert auf die Verbesserung des unterrichtlichen Handelns und damit auf Unterrichtsentwicklung setzt. Sich erhöhende Unterrichtsqualität aufgrund höherer didaktisch-methodischer Kompetenz der Lehrkräfte bildet immer die notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung für gelingende Schulentwicklung.

Das impliziert zweierlei:

- Die *Schuladministration* – möchte sie wirklich Unterrichts- und Schulentwicklung anstossen und/oder befördern – muss auf kooperierende Lehrkräfte an Einzelschulen ebenso setzen wie weiterhin zentrale Lehrplan-, Prüfungs- und Abschlusstandards verlangen. Es geht nicht ums Kontrollieren, sondern ums Beraten. Unterricht und Schulen sich entwickeln lassen, Schulprofile zugestehen, heisst – das illustrieren die Ergebnisse unseres Projekts –, ein positives, motivierendes Schulentwicklungsklima zu fördern, worin kollegiale Beziehungen ausgeprägt werden können, wo (auch didaktische) Transparenz und Öffentlichkeit möglich sind. Das heisst aber ebenso, Schulen symbolisch und echt durch gezielte Ressourcenzugabe zu belohnen sowie trägeren Schulen gute Beispiele zu vermitteln.
- Die *Schulpolitik* ihrerseits – möchte sie wirklich Unterrichts- und Schulentwicklung anregen und/oder befördern – muss ein reformoffenes Klima gewähren. Dies impliziert Vorschussvertrauen, weder Vorschussmisstrauen und Regelungswut noch

dichte Paragrafenwälder. Denn: Nicht wer etwas unternimmt, soll sich fortan verantworten müssen, sondern wer (auch in didaktisch-methodischen Belangen) nichts tut, muss sich legitimieren. Immer aber hat Schulpolitik auf der Rechenschaftspflicht von Schulen bezüglich ihres Unterrichts und ihrer Lernerfolge zu bestehen.

Die Folgen der gerade für Lehrkräfte hochanforderungsreichen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse mögen zu vielerlei bildungspolitischen Zumutungen führen. Es geht allerdings letztlich immer darum, die unmittelbar Beteiligten, Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern dazu zu motivieren, an «ihrer Schule zu arbeiten – also dort die Beziehungen zu verbessern, transparent und öffentlich zu handeln, interne und externe Ressourcen absichtsvoll einzusetzen und die Qualität des Unterrichts und seine Nachhaltigkeit zu steigern. Fehlen den Protagonisten jedoch dafür Motivation, Mut und Energie (Grunder, Bieri 1995), dürften noch so eindringliche Appelle nach Schulentwicklung, nach «Mut zur Differenz», nach Unterrichtsentwicklung an die Lehrpersonen ungehört oder folgenlos verhallen. Denn eines ist nun klar: *The teachers make the difference. The teacher makes a difference* – nämlich die Differenz zwischen «gutem» und «schlechtem» Unterricht.

Literatur

- Apel, H.-J., Grunder, H.-U. (Hrsg.), *Texte zur Schulpädagogik*, München 1995
- Bohl, Th., *Unterrichtsmethoden in der Realschule*, Bad Heilbrunn 2000
- Grunder, H.-U., Bohl, Th., *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, Baltmannsweiler 2001
- Grunder, H.-U., Bieri, T., *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*, Bern 1995
- Grunder, H.-U., Badertscher, H. (Hrsg.), *Wieviel Staat braucht die Schule?* Bern 1995a
- Grunder, H.-U., Schweitzer, F. (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Schule*, Weinheim und München 1999
- Grunder, H.-U., Bohl, T. (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, Hohengehren, Baltmannsweiler 2001
- Grunder, H.-U., *Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch*, Münster 2001
- Grunder, H.-U. (Hrsg.), *Schule verändern. Schulentwicklung als hermeneutischer Prozess*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2001a (Forschungsreihe)
- Grunder, H.-U. (Hrsg.), *Schule verändern. Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2001b (Allgemeine Reihe)
- Klafki, W., Stöcker, H., *Innere Differenzierung des Unterrichts*, in: Klafki, W., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim und Basel 1985
- Korinek, W., *Schulprofil im Wandel. Ein Lern- und Arbeitsbuch pädagogisch-systemischer Schulentwicklung für Neugierige, Betroffene und Entdecker*, (hrsg. von H.-U. Grunder, R. W. Keck, H. J. Apel, U. Sandfuchs, G. Meyer-Willner, Bad Heilbrunn 2000

7 Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrerinnen und Lehrer

Herbert Altrichter

7.1 Unterrichtsentwicklung – was und warum?

Der Begriff «Unterrichtsentwicklung» hat in den letzten Jahren eine erstaunliche Karriere gemacht. Ich kann mich nicht erinnern, ihn je während meines Studiums gehört zu haben, allenfalls noch in englischen Texten in der Version *classroom development*. In letzter Zeit ist er dagegen allgegenwärtig, und die Tatsache, dass ein ziemlich gut besuchter Kongress mit diesem Titel wirbt, zeigt seine Aktualität. Worauf weist uns diese terminologische Karriere hin?

Ich habe den Begriff zuerst im Kontext der *Schulentwicklung* gehört. Dort sollte er als Gegenkonzept gegen eine – angeblich zu sehr – auf Organisationsentwicklung fokussierte Schulentwicklung auf die Bedeutung und Entwicklungswürdigkeit des «Kerngeschäfts» Unterricht (so ein in dieser Zeit gern gebrauchter Begriff) hinweisen.

Eine zweite Quelle der aktuellen Popularität von Unterrichtsentwicklung speist sich aus dem Versuch, konstruktive Konsequenzen aus den – in den deutschsprachigen Ländern oft als unbefriedigend interpretierten – Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA (vgl. z.B. Baumert 1998, OECD 2001) zu ziehen. Dort wo sie (erfreulicherweise) Nachdenken angeregt haben, sind v.a. zwei Aspekte schulischen Lernens in Diskussion gekommen: Erstens scheinen Schulen – so die Botschaft v.a. von TIMSS-Kohorte 3 für Deutschland und Österreich – in den gemessenen Leistungsmerkmalen häufig rezeptives Lernen zu fördern und damit eben gerade nicht solche Lernergebnisse, die auf den verschiedenen Taxonomien des Lernens für «höherwertiges» und komplexeres Lernen stehen. Zweitens produzieren Schulen – dies ein alarmierendes Ergebnis der PISA-Studie, das v.a. in Deutschland rezipiert wurde – relativ grosse Leistungsunterschiede in der Schülerpopulation, die eng mit den mitgebrachten sozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, ohne allerdings besonders gute Durchschnittswerte der Gesamtgruppe oder auch besondere Spitzenwerte in der leistungsstärksten Gruppe zu erzielen, was ja bis dahin als Begründung für deren bevorzugte Behandlung (die z.B. ablesbar ist an Merkmalen wie eigene Schulen, Investitionen pro Schülerin/Schüler, besonders umfangreich ausgebildete Lehrpersonen usw.) gegolten hatte.

Dort, wo man den aufgezeigten Problemen durch konstruktive Entwicklungsmaßnahmen begegnen will, haben sich aus der Diskussion dieser Ergebnisse v.a. folgende *Aufgaben* herausgeschält:

- a) Es müssen verstärkt solche Unterrichtsverfahren entwickelt und (fach-)didaktisch aufbereitet werden, die *tiefergehendes Verstehen* der gelernten Phänomene und deren – auch selbstständige und eigenverantwortliche – Anwendung in neuen und nicht-schulischen Situationen fördern.

- b) Sowohl Unterrichtsverfahren als auch Schul- und Unterrichtsorganisation müssen verstärkt in Hinblick auf *unerwünschte differenzierende Effekte* untersucht werden, die dazu führen, dass ein – im Vergleich mit anderen Ländern hoher – Teil der Schülerpopulation mit einem alarmierend niedrigen Niveau basaler Kompetenzen (z.B. Lesefähigkeit) die Schule verlässt. Ich will hier nicht die schulorganisatorischen Fragen, die durch die PISA-Ergebnisse aufgeworfen werden, diskutieren. Die (fach-)didaktischen gehen jedoch in die Richtung eines didaktisch überlegten *Umgehens mit Heterogenität*, nach *Formen der Differenzierung*, die möglichst viele (und eben nicht nur die besten) Schülerinnen und Schüler in Lernprozessen halten, die komplexeres Lernen fördern wollen. Ein wesentliches Element für angemessene Differenzierungsformen sind *diagnostische Kompetenzen* der Lehrpersonen und Hilfsmittel für deren Entwicklung und Ausübung.
- c) Ich glaube also, dass wir in den nächsten Jahren einen stark steigenden Bedarf an *didaktischer und fachdidaktischer Entwicklungsarbeit* unter diesen Zielperspektiven sehen werden. Ich bin allerdings auch der Meinung, dass die unter a) und b) geforderten Unterrichtsmuster (zumindest partiell) schon bekannt sind. Der Bedarf betrifft also *nicht (alleine) Neuentwicklungen*, sondern es geht vielmehr drittens auch – und wahrscheinlich nicht erst in dritter Linie – darum, Lehrpersonen diese Unterrichtsverfahren so nahe zu bringen, dass sie ihnen praktikabel und gewinnbringend für ihre Schülerinnen und Schüler und sich selbst erscheinen. Diese *Vermittlung (fach-)didaktischer Entwicklungen an die Berufsgruppe* kann nicht in Form einer kulturellen Invasion oder allein durch Auftrag von oben geschehen. Sie darf nicht Lehrpersonen in einem – im Augenblick vielleicht verständlichen – Gestus der Verzweiflung durch unverständene, von aussen vorgegebene Programme deprofessionalisieren, sondern muss auf der Expertise und den Entwicklungsfähigkeiten der Lehrenden aufbauen, sie aktivieren und stützen. Es lohnt daher meiner Meinung nach, die Lösungen, die derzeit für die durch TIMSS und PISA aufgedeckten Übel vorgeschlagen werden, danach zu befragen, welche Konzepte des professionellen Lernens von Lehrpersonen und der Entwicklung von Unterricht und Schulsystemen in ihnen enthalten sind.

Beide Quellen, die Schulentwicklungs- und die PISA-Diskussion, deuten eine Akzentverschiebung zu dem an, was man sich früher alltagssprachlich unter «Unterrichtsentwicklung» vorgestellt hätte. «Unterrichtsentwicklung» strebt heute etwas an, was die einzelne Lehrerin und den einzelnen Lehrer erfasst und bewegt, bei dem man sich aber nicht mit dem traditionellen Muster der individuellen Initiative und Verantwortlichkeit einzelner Lehrpersonen zufrieden geben will und breitere Beteiligung und koordinierte Abstimmung im Schulhaus oder im Schulsystem anstrebt. Etwas, das offenbar mit der Weiterqualifikation von Lehrerinnen und Lehrern zu tun hat, ohne dass es durch traditionelle Muster der individuell gesuchten, fallweisen und diskontinuierlichen Fortbildung mit höchst ungewissen Nachwirkungen in der *Back-home*-Situation des Unterrichts einlösbar wäre. Unterrichtsentwicklung strebt nach «tiefgehenden Innovationen», die gleichzeitig in grosser Breite stattfinden sollen. Der Ruf nach Unterrichtsentwicklung soll also Aufbruchsbewegungen zu der Frage stimulieren: *Wie können Schulen und Schulsysteme Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen (nicht vereinzelt, sondern in Abstimmung mit*

anderen Professionellen¹), nachhaltige Veränderungen in ihrem Unterricht voranzutreiben, die als konstruktive Antworten auf die aufgezeigten Lernprobleme der Gegenwart angesehen werden können?

Ich bin eingeladen worden, Ihnen als eine mögliche Antwort auf diese Frage die Strategie der «forschenden Lehrpersonen», auch teacher research oder Aktionsforschung genannt, vorzustellen. Zwei Fragen werden dabei leitend sein:

- Wie kann man auf die Idee kommen, dass Lehrpersonen durch Forschung ihren Unterricht weiterentwickeln könnten?
- Wie kann man derartige «unterrichtsentwickelnde Forschung von Lehrpersonen» stimulieren und unterstützen?

Zur ersten Frage möchte ich Ihnen – anschliessend an die Ausführungen von Regula Kyburz-Graber – einige Hintergrundüberlegungen und -theorien zum Lernen und Entwickeln von Lehrpersonen zur Diskussion stellen. Zur zweiten Frage werde ich am Beispiel eines längerfristigen Lehrerfortbildungskonzepts einige organisatorische und didaktische Möglichkeiten für die Unterstützung solcher Unterrichtsentwicklung betreffenden Lehr- und Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen vorstellen.

7.2 Begründungen für Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrpersonen

Unterrichtsentwicklung fragt also nach Lernprozessen von Lehrerinnen und Lehrern, die zu nachhaltigen Veränderungen ihres Unterrichts führen, und nach den förderlichen Bedingungen dafür. Ich möchte Ihnen im Folgenden vier Argumentationslinien vorstellen, die Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrpersonen begründen sollen².

7.2.1 Lawrence Stenhouse: Angesichts der Komplexität und Dynamik pädagogischer Aufgaben muss Lehrerhandeln reflektierend und entwickelnd sein

Stenhouse' Arbeit beginnt bei der Frage «Wie kommt es zu konstruktiven Weiterentwicklungen des Unterrichts und des Schulwesens?» Die klassische Antwort auf diese klassische Frage ist die Research, Development and Dissemination (RDD)-Strategie. Aufgrund von Forschungswissen (*research*) entwickeln unterrichtsexterne Personen, z.B. Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler oder Beamtinnen/Beamte, Lösungen dafür, was sie als Probleme des Schulwesens empfinden (*development*). In Tests und Pilotprojekten wird

¹ Ohne dies hier weiter zu diskutieren, sehe ich den Beruf von Lehrpersonen als eine «Profession» an (vgl. dazu Altrichter 2000) und verwende daher für ihr berufliches Handeln und Lernen das Adjektiv «professionell».

² Abschnitt 2 gibt in gekürzter Form Argumente aus Altrichter (2002b) wieder.

das Produkt soweit verfeinert, bis es an Praktikerinnen und Praktiker verbreitet werden kann (*dissemination*), die es dann möglichst gut umsetzen sollen. Die Erfahrung der grossen Curriculumprojekte der 60er- und 70er-Jahre war jedoch, dass in den Klassenzimmern oft etwas ganz anderes geschah, als sich die Entwicklerinnen und Entwickler vorgenommen hatten. An Erklärungen dafür wurden zwei angeboten: Lehrpersonen wären nicht qualifiziert genug, um die guten Ideen tatsächlich zu realisieren, oder sie hätten als *stone age obstructionists* die guten Absichten der Entwicklerinnen und Entwickler pervertiert. Ein Versuch, diese Fehlerquellen auszuschalten, war die Entwicklung von *teacher proof curricula*.

Lawrence Stenhouse (1975) prägte in seinem Humanities Project (HCP) eine alternative Konzeption der Curriculumentwicklung. Er hielt es für falsch, die Rationalität der Praktikerinnen und Praktiker umgehen oder ausschalten zu wollen. Sie sind es ja, die eine Curriculumidee in der konkreten Interaktion mit Schülerinnen und Schülern erst zum Leben bringen müssen. Wenn auch die «pragmatische Skepsis», die Praktikerinnen und Praktiker gelegentlich den Produkten der Wissenschaft entgegenbringen, in einem Forschungsprojekt unangenehm sein mag, so sollte sie doch als ein Impuls des Genauer-Wissen-Wollens, des Weiterentwickeln-Wollens – kurz: als etwas, das gerade den Forscherinnen und Forscher lieb und wert ist, als ein Impuls zur Forschung, genommen werden. In einer qualitätsvollen Implementation einer Curriculumidee dürfen vordefinierte Konzepte gerade nicht «exakt angewendet» werden, sondern sind im Prozess des Umsetzens selbst ein Gegenstand der Forschung und Entwicklung. In Entwicklungsprojekten agieren *teachers as researchers*, wie Stenhouse schon 1975 ein Kapitel seiner Einführung in die Curriculumforschung überschrieben hat. «*The mistake is to see the classroom as a place to apply laboratory findings rather than as a place to refute or confirm them. Curriculum workers need to share the psychologists' curiosity about the process of learning rather than to be dominated by their conclusions*» (a.a.O., 26). Soll es zu einer konstruktiven Weiterentwicklung des Schulwesens kommen, so muss professionellen Lehrpersonen dabei eine aktive Rolle als Forschende und Entwickelnde zugeordnet werden.

7.2.2 Donald Schön: Die Grundstruktur professionellen Handelns in komplexen Situationen

Was Stenhouse in einprägsame Formulierungen gekleidet hat, lässt sich anhand der handlungstheoretischen Forschungen von Donald Schön deutlicher machen. Er stellt sich die Frage: Wie kommt qualitätsvolle Handlung in komplexen Situationen zu Stande? Die übliche Antwort darauf lautet: Um die Probleme professioneller Praxis zu lösen, wenden Praktikerinnen und Praktiker allgemeines Wissen an. Daher wird in der Ausbildung von Praktikerinnen und Praktikern darauf Wert gelegt, dass sie allgemeines, durch Forschung produziertes Wissen lernen – je länger, desto besser. Dieses sog. «Modell technischer Rationalität» setzt allerdings, wie Schön (1983, 39ff) gezeigt hat, unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus. Diese Anforderungen mögen bei einfachen und routinehaften Aufgaben gegeben sein. Die Mehrzahl der Situationen professioneller Praxis, und gerade die wichtigen und jene für die Professionelle eigentlich bezahlt werden, sind im Gegenteil komplex, ungewiss, mehrdeutig sowie von Wert- und Interessenskonflikten geprägt.

Schön hat erfolgreiche hochqualifizierte praktische Tätigkeit in realen Situationen untersucht und dabei folgende Charakteristika festgestellt:

- *Problemdefinition*: In komplexen Situationen können Praktikerinnen und Praktiker gar nicht einfach Wissen zur Problemlösung anwenden, weil das «Problem» als solches gar nicht unzweideutig vorliegt. Es muss erst durch den Prozess der Problemdefinition aus der komplexen Gesamtsituation herausgeschält werden, der dadurch die Voraussetzung für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens schafft.
- *Vorläufigkeit, Prozesshaftigkeit, Weiterentwicklung*: Diese erste Problemdefinition ist üblicherweise noch nicht der Weisheit letzter Schluss. Erfolgreiche Praktikerinnen und Praktiker beobachten ihre Handlung und damit gleichzeitig, wie zutreffend ihre Problemdefinition ist. Durch diese Handlungserfahrungen versuchen sie auch, diese Problemdefinition weiterzuentwickeln.
- *Entwicklung «lokalen Wissens»*: Gerade erfolgreiche Praktikerinnen und Praktiker haben nach Schöns Untersuchungen die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen «lokales Wissen» gleichsam auszufällen. Sie bauen einen speziellen Erfahrungsschatz auf, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen.

Wie schon Stenhouse verknüpft auch Schöns Konzeption professionelles Handeln mit professionellem Lernen. Professionelles Lernen ist dabei nicht nur ein *intellektueller* Vorgang (ein Prozess des Wissenserwerbs und der Wissensanwendung), sondern auch ein *aktiv-praktischer*, ein Tun. Diese Auffassung wird im Bild des *Kreislaufes von Aktion und Reflexion* ausgedrückt (vgl. Abb. 1). Wie an anderer Stelle gezeigt (vgl. Altrichter 1996), sind Schöns handlungstheoretische Vorstellungen mit den Ergebnissen der mit ganz anderen Methoden vorgehenden *Expertenforschung* (vgl. z.B. Berliner 1992; Bromme 1992) gut vereinbar.

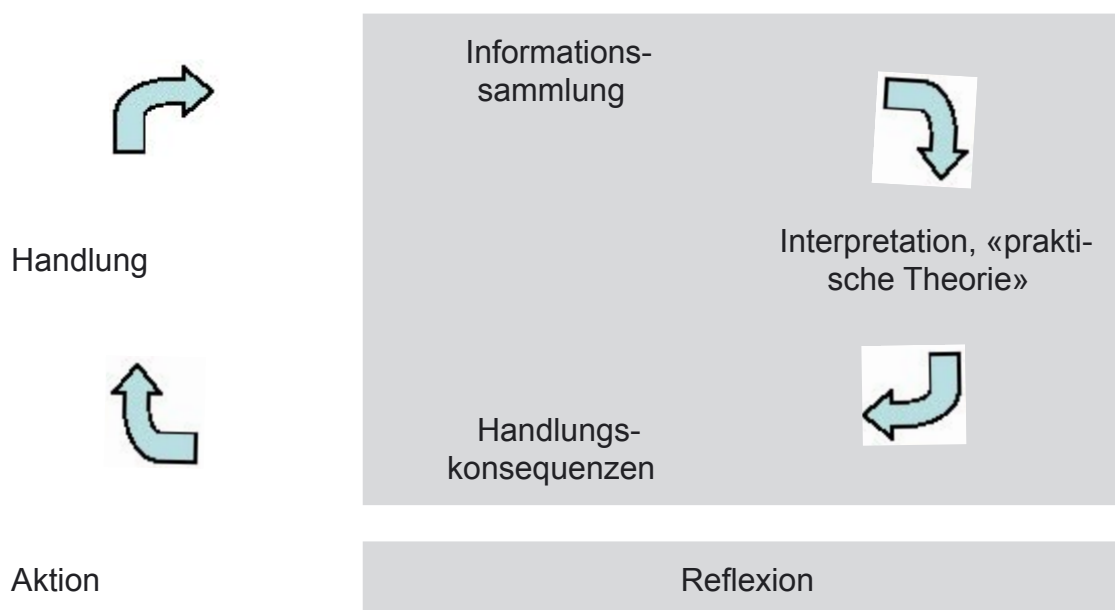


Abb. 1: Aktions-Reflexions-Kreislauf

7.2.3 John Elliott: Der Wertbezug pädagogischer Handlungen

Bisher wurde professionelles Lernen unter den Begriffen Reflexion und Aktion abgehandelt. Für John Elliott, Mitarbeiter von Stenhouse im HCP und Initiator weiterer für die Entwicklung der englischen Aktionsforschung bedeutsamer Projekte, sind praktische Handlungen Verkörperungen pädagogischer Werte in konkreter Gestalt. In Rückgriff auf die aristotelische Ethik sieht er Wertvorstellungen als notwendigerweise unscharf und offenendig sowie einer Konkretisierung durch Handlung bedürftig an (vgl. Elliott 1998, 157).

Aufgrund der Unschärfe und Offenheit der Werte ist die Handlungsgestaltung keine technische «Anwendungs-Aufgabe», sondern eine konstruktive Aufgabe, die prinzipiell mit Unsicherheiten befrachtet ist. Elliott beschreibt die Handlung als eine konkrete (d.h. als Handlung in spezifischen Kontexten ausgedrückte) «Interpretation pädagogischer Werte»: Im pädagogischen Kontext sind alle Handlungen (nicht nur jene, die sich intentional als wertbezogene verstehen) als – explizite oder implizite – «Interpretationen pädagogischer Werte» zu verstehen. Daher müssen sich Handlungen daraufhin befragen lassen, welche pädagogische Werte sich in ihnen ausdrücken. Aus der prinzipiellen Unsicherheit dieser «Übersetzungsleistung» ergibt sich die Verpflichtung, die Beziehung zwischen konkreter Handlung und pädagogischen Werten zu reflektieren.

Professionalität im Lehrberuf bedeutet auch, diese Werthaftigkeit pädagogischer Handlungen anzuerkennen und zu reflektieren. Daraus leitet sich eine Begründung von Aktionsforschung als Element professioneller Praxis ab: In ihr wird nicht nur Wissen erworben, nicht nur die instrumentelle Effizienz von Handlungsmustern untersucht, sondern eben auch die Passung zwischen konkreten Handlungen und pädagogischen Werten. «*In reflecting about their teaching-learning strategies, in the light of a set of aims and principles, teacher-researchers will ask whether such strategies constitute a valid interpretation of them.*» (Elliott 1998, 157)

7.2.4 Jean Lave und Etienne Wenger: Die soziale Situierung professionellen Handelns

Bis zu diesem Punkt könnte professionelle Handlung als individueller Handlungsvollzug garniert mit etwas Reflexion der Akteurin oder des Akteurs auf Handlungen und Werte verstanden werden. In der Praxis der Aktionsforschung spielen jedoch die Zusammenarbeit in Lehrergruppen und verschiedene Formen der Bezugnahme auf die weitere Gruppe der Berufstätigen eine grosse Rolle. Mit Hilfe der «Theorie des Situierten Lernens» von Lave und Wenger (1991) soll eine Interpretation der Bedeutung dieser Bezüge für professionelles Handeln und Lernen vorgeschlagen werden (vgl. Altrichter 2002a).

Lernen heisst Sich-Einlassen auf die Welt: Lave/Wenger beschreiben Lernen nicht primär als einen Prozess des Erwerbs propositionalen Wissens, sondern als «Sich-Einlassen» («social engagement») auf eine – als sozial verstandene – Welt. Lernen ist Tun, ist

Handeln, ist eine Art, in der sozialen Welt zu sein, nicht bloss eine Art, Wissen über sie aufzubauen.

Lernen ist situiert: Lernend stehen Akteurin/Akteur und Welt in einer wechselseitigen, letztlich unaufhebbaren Abhängigkeit: Ohne konkreten Ort kann man sich Lernen nicht vorstellen. Lernen braucht ein Einlassen auf *bestimmte* soziale Situationen, es schöpft aus ihnen und es ist in einem gewissen Sinne auch an sie gebunden. «... *learning, thinking, and knowing are relations among people engaged in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world [which is] itself socially constituted*» (Lave 1991, 67).

Lernen geschieht in und durch Praxisgemeinschaften: Der primäre Ort des Lernens ist nicht der individuelle Geist, sondern sind die Prozesse der «co-participation in einer community of practice» (vgl. Lave/Wenger 1991, 98). Der primäre Akteur des Lernens ist nicht die Einzelperson, sondern gleichsam eine Gemeinschaft: «It is the community, or at least those participating in the learning context, who <learn> under this definition. Learning is ... distributed among coparticipants, not a one-person act. While the apprentice may be the one transformed most dramatically by increased participation in a productive process, it is the wider process that is the crucial locus and precondition for this transformation. How do masters of apprentices themselves change through acting as colearners and, therefore, how does the skill being mastered change in the process?» (Hanks 1991, 15f.)

Lernen geschieht in sozial strukturierten Situationen: Durch seine soziale Situierung enthält Lernen «unweigerlich widersprüchliche Interessen» (Lave 1991, 74). Durch ihre spezifische Struktur, ihre Machtverhältnisse und ihre Bedingungen für Legitimität definieren diese «Praxisgemeinschaften» Chancen und Bedingungen auf weiteres professionelles Lernen. «The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning.» (Lave/Wenger 1991, 33)

Lernen ist Identitätsbildung in Praxisgemeinschaften: Der Erwerb von Fähigkeiten ist mit Prozessen der Identitätsentwicklung (in der und durch die Mitgliedschaft in einer Praxisgemeinschaft) verbunden; beide Elemente – das Lernen von Fähigkeiten und die Entwicklung von Identität – sind Teil ein und desselben Prozesses (vgl. Lave 1991, 65). Die Konstruktion der Identität einer Praktikerin oder eines Praktikers ist ein kollektives Unterfangen und nur teilweise eine Sache individuellen Selbstgefühls und individueller Biografie. Ohne Partizipation gibt es keine Basis für Identität – Personen und Gemeinschaften konstituieren einander (vgl. Lave 1991, 74).

Eine Praxisgemeinschaft ist die Bedingung der Bedeutsamkeit handlungsbezogenen Wissens: «Communities of practice» bilden sich um eine «gemeinsame Unternehmung» (*shared enterprise*), der Menschen längere Zeit nachgehen und dabei einen (partiell) gemeinsamen Stock von Praktiken, Wissen und Artefakten aufbauen. «As people pursue any shared enterprise over time – working, living, playing together – they develop a common practice, that is, shared ways of doing things and relating to one another that allow

them to achieve a joint purpose. Over time, the resulting practice becomes a recognizable bond among those involved.» (Wenger 1996)

Professionelles Wissen ist situiert und macht nur in spezifischen Kontexten, nämlich zunächst jenen, die durch die «Praxisgemeinschaft» umschrieben werden, Sinn. Für den Erwerb, die Verfeinerung und die Weiterentwicklung professionellen Wissens braucht es die Einbettung in entsprechende «Praxisgemeinschaften». «A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning.» (Lave/Wenger 1991, 98)

7.2.5 Zusammenfassung

Ich lese aus den dargestellten Ansätzen folgende Aussagen heraus, die für das Handeln und Lernen professioneller Praktikerinnen und Praktiker bedeutsam sind:

- Sowohl die Unsicherheit angemessener Handlung in komplexen Situationen als auch ihr prinzipiell prekärer Wertbezug erfordern die *Reflexion der Handlung* und die Fähigkeit und Bereitschaft, Handlung aufgrund dieser Reflexionsergebnisse *weiterzuentwickeln*.
- D.h. aber auch, dass kompetentes professionelles Handeln in komplexen Situationen typischerweise nicht ohne begleitende Lernprozesse erfolgen kann. Umgekehrt: Professionelles Lernen – im Sinne der Fähigkeit zur Bewältigung der komplexen Situationen des beruflichen Alltags in hochqualifizierten Berufen – mag aus vorbereitenden Lernsituationen, aus Trainings, Vorlesungen usw., Nutzen ziehen, es benötigt jedoch letzten Endes die Fähigkeit zum reflektierenden und weiterentwickelnden Handeln angesichts der komplexen Situationen beruflicher Praxis, es benötigt Handlungserfahrung in komplexen Praxissituationen. *Professionelles Handeln und professionelles Lernen geschehen so gesehen im gleichen Handlungszug*. Sie sind graduell als «Akzent» spezifischer Handlungen unterscheidbar, nicht aber als unterschiedliche Handlungen zu konzipieren.
- Indem professionelles Lernen in praktischen Situationen geschieht, die ihrerseits als reflexions- und weiterentwicklungsbedürftig angesehen werden, geht professionelles Lernen, gehen Prozesse der *Wissens- und Könnensentwicklung*, mit solchen der *Entwicklung der praktischen Situation* einher.
- Prozesse der Wissens-, Könnens- und Praxisentwicklung sind weiters mit *Prozessen der Identitätsentwicklung* verwoben.
- Diese Prozesse spielen sich im *Medium einer «Praxisgemeinschaft»* ab, die gerade dadurch charakterisiert ist, dass ihre Mitglieder – meist informell, aber dennoch real engagiert – an Wissens-, Praxis- und Identitätsentwicklung zusammenwirken.

Wenn also «Unterrichtsentwicklung» gefördert werden soll, dann müssen systemische, organisatorische und interaktionelle Bedingungen für professionelles Lernen von Lehrpersonen geschaffen werden, die Reflexion und Entwicklung anhand der eigenen Praxis

und herausgefordert durch die jeweilige Praxisgemeinschaft unterstützen, weitertreiben und belohnen.

7.3 Ein Beispiel für professionelles Lernen durch Lehrerforschung: der Lehrgang Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrpersonen

Ich möchte Ihnen im folgenden ein Beispiel für ein didaktisches und organisatorisches Konzept zur Förderung von professionellem Lernen und Unterrichtsentwicklung im oben beschriebenen Sinn zur Diskussion stellen. Anfang der 80er-Jahre entwickelte eine Gruppe von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern, Schulpraktikerinnen und -praktikern sowie Pädagoginnen und Pädagogen unter der Leitung von Peter Posch eine Konzeption eines längerfristigen Lehrerfortbildungsprogramms mit dem Titel «*Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen*» (kurz PFL), das derartiges professionelles Lernen fördern sollte³. Der Anspruch dieser Lehrgänge war es zunächst, didaktische und fachdidaktische Weiterentwicklung zu stimulieren und zu fördern. In der Zwischenzeit ist das Konzept aber auch adaptiert worden, um Ausbildungsaufgaben (z.B. die Ausbildung von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern; vgl. Altrichter et al. 1996) zu leisten oder bestimmte pädagogische Innovationen, z.B. die Einführung von kooperativem offenem Lernen in berufsbildenden Schulen (vgl. Wittwer et al. 2003), zu betreiben.

Folgende *Gesichtspunkte* waren bei der Konzeptentwicklung leitend (vgl. eine ausführlichere Argumentation bei Altrichter 1986; Krainer/Posch 1996; Altrichter/Posch 1998b):

- In Kritik des Transmissionsmodells von Wissen, das zu dieser Zeit Fortbildungsangebote oft leitete, wurden Lehrpersonen nicht als «Empfängerinnen» oder «Empfänger» von vorgegebenem Wissen, sondern als «Gestalterinnen» oder «Gestalter» ihrer eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse angesehen. Fortbildung könne nicht die 1:1-Umsetzung vorgegebener Wissens Elemente erwarten, sondern sollte sich eher als *Stimulierung und Unterstützung von Selbst- und Praxisentwicklungsprozessen* von Lehrpersonen sehen.
- Ein wesentlicher Lernmodus einer Fortbildung, die Einfluss auf die back home-Situation zu haben beansprucht, müsste – im Sinne von Stenhouse und Schön – in der *Reflexion eigener Handlungen in praktischen Situationen, in ihrer Weiterentwicklung und wieder deren Reflexion* bestehen.
- Damit wurde der Blick von den – damals im Fokus fortbildnerischer Aufmerksamkeit stehenden – Präsenzseminaren auf die «Zeit zwischen den Seminaren» gelenkt. Ein wesentlicher Teil der Fortbildung geschieht nach dieser Auffassung *in der Lehrerarbeit selbst*, wenn Lehrpersonen Ideen, die sie bei Fortbildungsseminaren von Vortragenden und Kolleginnen und Kollegen «aufgeschnappt» haben oder weitergedacht haben, in die Praxis umsetzen, erste Erfahrungen damit reflektieren und auf dieser Basis weiterentwickeln.

³ Weitere und aktuelle Informationen sind unter <http://www.uni-klu.ac.at/groups/iff/schule/> zu finden. Ein Verzeichnis aller veröffentlichten Studien ist erhältlich bei IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen, c/o Waltraud Rohrer, Sterneckstrasse 15, A-9020 Klagenfurt (waltraud.rohrer@uni-klu.ac.at).

- Damit wird aber auch die *Schule selbst* zu einem wesentlichen *Ort der Fortbildung*, weil sie ein wesentlicher Ort didaktischer Reflexion und Innovation ist.
- Schliesslich sollte durch den Lehrgang die *Kommunikation von Lehrpersonen über berufliche Fragen* gefördert werden. Und weitergehend: Lehrpersonen sollten angeregt werden, solche berufsbezogene Kommunikation auch über den Lehrgang hinauszutragen, in ihre Kollegien und als Gestalterinnen und Gestalter kollegialer Lehrerfortbildung.

Diese Überlegungen wurden schliesslich in folgende *organisatorische und didaktische Gestaltungsmerkmale* umgesetzt (vgl. Abb. 2):

- *Längerfristigkeit*: Jeder Lehrgang umfasst zwei Jahre. In ihrem Verlauf finden drei einwöchige Seminare und fünf sog. «Regionalgruppen» statt.
- *Lernort Schulpraxis*: Neben den distanzierteren Situationen, wie sie Seminare und Regionalgruppen bieten, soll die «Zeit zwischen den Seminaren», der Lernort «eigene Schulpraxis», explizit in die Konzeption des Lehrgangs hereingenommen werden.
- *Ausgangspunkt Berufsprobleme und Kategorien der Praktikerinnen/Praktiker*: Der Ausgangspunkt für und der Einstieg in die Fortbildungsarbeit soll durch aktuelle berufliche Probleme in der Wahrnehmung der Teilnehmenden und nicht durch die aktuellen Fragen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin gestellt werden. Das bestehende Vorwissen der Teilnehmenden soll gepflegt und weiterentwickelt werden.
- *Forschung und Entwicklung*: Die zentrale Aufgabe der Teilnehmenden besteht darin, in den Seminaren ein Entwicklungsprojekt für den eigenen Unterricht zu konzipieren, dieses in der «Zeit zwischen den Seminaren» umzusetzen und (mithilfe von kollegialer Beratung durch «Regionalgruppen») begleitend zu erforschen, die Erfahrungen in einer Fallstudie aufzubereiten und beim nächsten Seminar in Form «kollegialer Fortbildung» vorzustellen (vgl. Altrichter/Posch 1998a).
- *Stützsystem und Aufbau einer «professional community»*: Die Lehrgänge werden jeweils durch ein interdisziplinär zusammengesetztes *Team von Kursleiterinnen und -leitern* (aus Fach, Fachdidaktik, Schulpraxis und Pädagogik) konzipiert und umgesetzt. Diese treten einesteils als «traditionelle Fortbildnerinnen und Fortbildner» auf, die durch Vortrag und vorbereitete Lernsituationen «didaktische Impulse» geben. Sie treten anderenteils auch in der Rolle von Moderatorinnen und Moderatoren von Arbeitsgruppen und von Beraterinnen und Beratern der Entwicklungsprojekte der Teilnehmenden auf. Die relativ grosse Gruppe von etwa 30 bis 40 Teilnehmenden wird durch «Regionalgruppen» in kontinuierlich arbeitsfähige Einheiten unterteilt, die die Fortbildung gemeinsam durchlaufen. Weiter wird darauf Wert gelegt, bei den Seminaren jeweils eine *anregungsreiche Arbeitsumgebung* zu schaffen: Buchausstellung, Arbeitsunterlagen, Kopiermöglichkeit für Papiere und Tonbänder usw.
- *Kollegiale Lehrerfortbildung*: Die Teilnehmenden werden angeregt und dabei unterstützt, die Erfahrungen, die sie in ihren Entwicklungsprojekten und Fallstudien machen, als «kollegiale Fortbildung» in einem Mini-Workshop aufzubereiten und diesen den anderen Teilnehmenden während des nächsten Seminars zu präsentieren. Mit diesen Workshops soll der Grundsatz der *teacher researcher* realisiert werden,

dass Lehrerwissen sich der Diskussion einer *professional community* aussetzen und sich in dieser bewähren müsse. Dadurch sollen aber auch Lehrpersonen ermutigt werden, ihre Ideen und Erfahrungen einem breiteren Kreis von Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung zu stellen – zunächst in der relativ geschützten Situation des Seminars, später aber auch z.B. vor der Fachgruppe der eigenen Schule oder in einer Veranstaltung des regionalen Fortbildungsinstituts. Durch diese Aufgabe, die durch Beratung in der Regionalgruppe unterstützt wird, sollen Qualifikationen in Hinblick auf kollegiale Fortbildung herausgefordert und weiterentwickelt werden. Dabei können – so unsere Erfahrung – immer wieder «Fortbildungs-Talente» entdeckt werden.

Im Folgenden werden einige *Lernsituationen* genauer dargestellt. Sie sollen einen Eindruck vermitteln, wie in unterschiedlichen Arrangements versucht wird, eine reflektierende und entwickelnde Haltung gegenüber einem Unterricht herauszufordern und das Lernen der Einzelnen durch die Interaktion einer «professional community» der Lehrgangsteilnehmenden zu stützen und herauszufordern:

Der *Einstieg*: Die Teilnehmenden werden gebeten, eigene Unterrichtserfahrungen in Form eines Plakats und eventuell begleitender Materialien und Gegenstände zum *ersten Seminar* mitzubringen. In einer strukturierten Form der Gruppenreflexion (*Analysegespräch*, vgl. Altrichter/Posch 1998a, 81ff.) werden diese Unterrichtsbeispiele besprochen. Dadurch soll der Blick für unterschiedliche Handlungs- und Interpretationsweisen von Unterricht geweitet und gleichzeitig eine Gruppe «kritischer Freundinnen und Freunde» geformt werden, die mit praktischer Empathie und kritischem Blick in der Lage ist, Konzeptionen des Lehrens und Lernens zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Eine zweite Aufgabe des ersten Seminars besteht darin, den Teilnehmenden einige *didaktische Impulse* (je nach inhaltlichem Schwerpunkt des Lehrgangs, z.B. neue Theorien des Literaturunterrichts, kooperatives offenes Lernen in berufsbildenden Schulen usw.) anzubieten und diese in verschiedenen Arbeitsformen in Hinblick auf ihr Lernpotenzial durchzudenken.

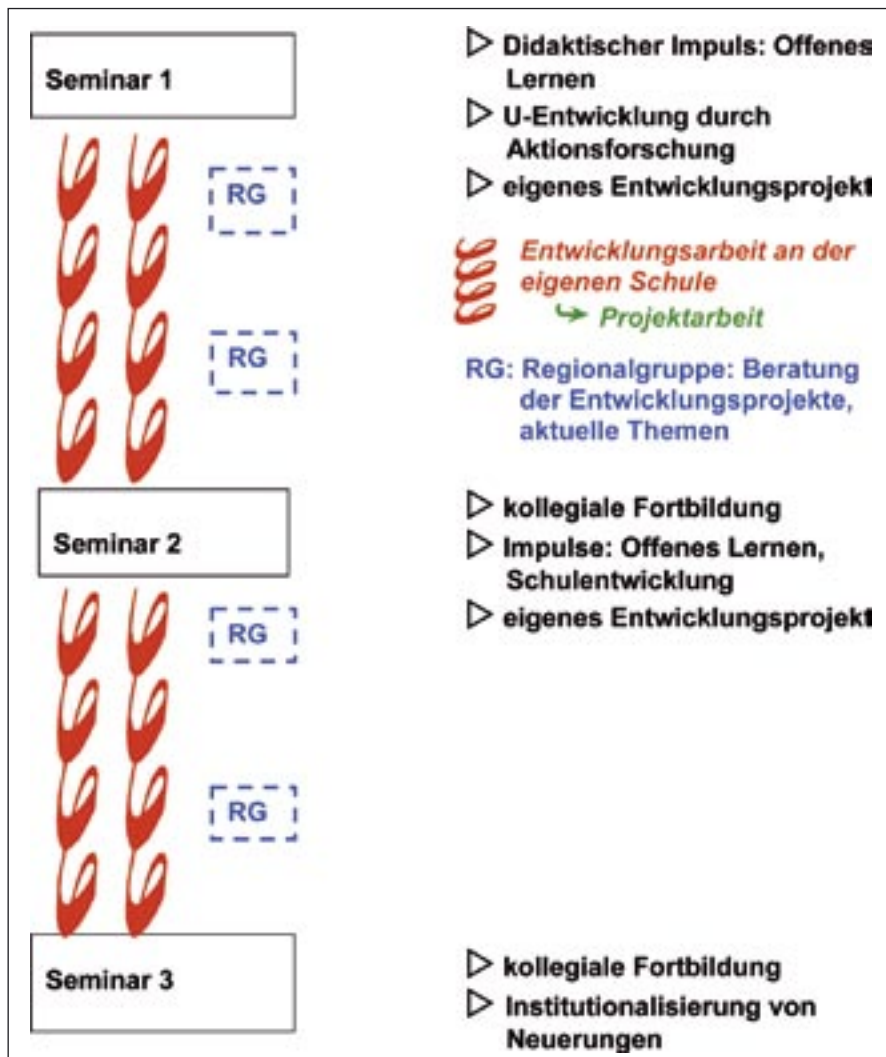


Abb. 2: Struktur des Lehrgangs «Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrpersonen»

Schliesslich wird eine gewisse Zeit des Seminars für Konzeption und Vorbereitung von *Projekten der Unterrichtsentwicklung*, die die Teilnehmenden in der nächsten Arbeitsperiode verfolgen wollten, reserviert. Dafür wird kollegiale Beratung durch andere Teilnehmende und das Lehrgangsteam angeboten. Was tun forschende Lehrpersonen in solchen Entwicklungsprojekten konkret? Sie versuchen beispielsweise «Selbstständiges Lernen» in ihrer Klasse zu realisieren (vgl. Susnig 1994; Schiel 2001), untersuchen fachdidaktisch relevante Konzepte wie «Beweise» oder «Herleitungen» in ihrer Unterrichtspraxis (vgl. Herbst-Spöttl 1994; Sablatschan 1994), ihr Frageverhalten im Unterricht (Sorger 1989) oder ihre Strategien, aktive Kommunikation von Schülerinnen und Schülern im Englischunterricht zu stimulieren, zu verbessern (Morocutti 1989). Sie reflektieren ihre Praxis anhand eigener Tagebuchaufzeichnungen (vgl. Kliment 1994), Schülerinterviews, Beobachtungen eingeladener Kolleginnen und Kollegen usw. und entwickeln daraus neue Handlungsideen. Auf diese Weise sind in den PFL-Lehrgängen inzwischen über 100 Fall-

studien entstanden, die – nach einer Überarbeitung aufgrund kollegialen Feedbacks im Lehrgang – als Beitrag der Lehrgangsteilnehmenden zum Berufswissen von Lehrpersonen veröffentlicht wurden.

Nach Seminar 1 wird von den Teilnehmenden erwartet, dass sie diese *Entwicklungsprojekte* an ihren eigenen Schulstandorten verfolgen, die Erfahrungen, die sie damit machen, dokumentieren und vor dem Hintergrund eines selbst formulierten Kriteriensatzes evaluieren.

Die Gesamtgruppe der Teilnehmenden wird in vier *Regionalgruppen* aufgeteilt, die sich im Verlaufe des Lehrgangs fünf- bis sechsmal zwischen den Seminaren treffen. Aufgabe der Regionalgruppen ist es, einesteiis für ein Gefühl der Kontinuität und Motivation für die Arbeit der Schulteamis zu sorgen. Andererseits sollen sie konkrete Hilfe bei der Weiterführung der Entwicklungsprojekte bieten. Die Regionalgruppen finden meist in Schulen von Teilnehmenden statt und umfassen oft auch einen Unterrichtsbesuch, bei dem Ergebnisse der Entwicklungsarbeit in der Praxis beobachtet werden können. In späteren Phasen bieten Regionalgruppen auch einen Übungsraum, «kollegiale Fortbildung» vorzubereiten und in einer sehr kleinen Gruppe von normalerweise positiv eingestellten Kolleginnen und Kollegen zu erproben. Die Regionalgruppen werden jeweils von einem Mitglied des Seminarteams moderiert.

In *Seminar 2* ist eine gewisse Zeit für diese *Mini-Workshops kollegialer Fortbildung* reserviert. Die Umsetzungserfahrungen mit dieser kollegialen Fortbildung werden wiederum reflektiert, um Lernnotwendigkeiten für die Weiterentwicklung der Rolle als kollegiale Fortbildnerin oder als kollegialer Fortbildner zu identifizieren. Weitere Programmpunkte dieses Seminars sind zusätzliche «didaktische Impulse» – oft auch mit einem Akzent in Richtung «Schulentwicklung» (z.B. Wie kann ich meine Entwicklungsarbeit in der Schule anderen Kolleginnen und Kollegen nahe bringen? Wie kann diese Entwicklungsarbeit in der Schule abgesichert werden?) – sowie Zeit, Entwicklungsprojekte für die nächste Arbeitsphase zu konzipieren und vorzubereiten. Die Zeit zwischen Seminar 2 und Seminar 3 sieht wiederum die Arbeit an den Entwicklungsprojekten vor, die durch regelmässige Treffen der Regionalgruppen unterstützt werden.

Seminar 3 umfasst einen weiteren Block mit Mini-Workshops kollegialer Fortbildung auf der Basis der Erfahrungserfahrungen des vorangegangenen Jahres. Schliesslich wird die Frage der «Institutionalisierung von Innovationen» gestellt. Die Teilnehmenden werden angeregt, Faktoren, die für die Institutionalisierung ihrer Entwicklungsarbeit in ihrer spezifischen Lokalität relevant sind, zu identifizieren und in ihrer Weiterarbeitsstrategie zu berücksichtigen.

Als wesentliches Merkmal des Erfolgs dieser Lehrgänge hat sich die *Gruppe der Teilnehmenden* selbst herausgestellt, die vermittelt durch Kurselemente, durch die Auseinandersetzung über eigene Unterrichtsentwicklungen und deren Präsentation in Form kollegialer Fortbildung eine intensive und kontinuierliche fachliche Diskussion bietet, die viele Lehrpersonen in ihrer Schulpraxis nicht erfahren können. Dieser Gruppe längerfristig anzugehören, ist ein wesentlicher Motivator für das Engagement im Lehrgang.

7.4 Zusammenfassung

Wenn man «Unterrichtsentwicklung» fördern will – so die Botschaft der dargestellten Hintergrundtheorien und der Erfahrungen unseres Lehrgangs –, dann sollte man Lehrpersonen günstige systemische, organisatorische und interaktionelle Bedingungen für professionelles Lernen verschaffen. Solche erlauben ihnen, ihren Unterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln, gestützt und herausgefordert durch eine empathische kritische «professionelle Gemeinschaft» anderer Berufstätiger. Im Zuge solcher Prozesse von professionellem Lernen und von Unterrichtsentwicklung wird die eigene «berufliche Identität» herausgefordert und in eine Richtung weiterentwickelt, die es erlaubt, zum Beruf, zum eigenen Wissen und zu den beruflichen Fähigkeiten zu stehen. Zu seinem Beruf stehen zu können und dann und wann auch auf ihn stolz zu sein, ist eine wesentliche Voraussetzung und Begleiterscheinung für (nicht-punktuellen) Engagement in der Unterrichtsentwicklung. Gerade in einer Zeit, in der sich manche Lehrpersonen im Zuge der in vielen Ländern betriebenen Konsolidierung der staatlichen Haushalte in erster Linie als Kostenfaktoren behandelt fühlen, erscheint mir die Pflege beruflicher Identität als eine Pflege einer entscheidenden Ressource für Unterrichtsentwicklung.

Literatur

- Altrichter, H.: The Austrian INSET-Project «PFL»: Establishing a Framework for Self-directed Learning. In: British Journal of In-Service Education 12, 1986, 3, S. 170–177.
- Altrichter, H.: Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hrsg.): Schulqualität. StudienVerlag: Innsbruck 1996, 96–172.
- Altrichter, H.: Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Leske+Budrich: Opladen 2000, 145–163.
- Altrichter, H.: Die Rolle der «professional community» in der Lehrerforschung. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Auf dem Weg zu einer professionellen LehrerInnenbildung und Schulentwicklung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2002a, S. 17–36.
- Altrichter, H.: Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. Erscheint in: Arno Combe, Werner Helsper, Bernhard Stelmaszyk und Georg Breidenstein (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Leske + Budrich: Opladen 2002b.
- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1998a.
- Altrichter, H./Posch, P.: Einige Orientierungspunkte für «nachhaltige Lehrerfortbildung». In: Hans-Jörg Herber und Franz Hofmann (Hrsg.): Schulpädagogik und Lehrerbildung. StudienVerlag: Innsbruck 1998b, 245–259.

- Altrichter, H./Rasch, J./Schatz, M.: Möglichkeiten und Grenzen von Organisationsentwicklung im österreichischen Bildungswesen. In: Ender, Bianca/Schatz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike (Hrsg.): Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen. StudienVerlag: Innsbruck 1996, S. 9–32.
- Baumert, J.: TIMSS-Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich – Anlage der Studie und ausgewählte Befunde. In: List, J. (Hrsg.): TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse deutscher Schüler auf dem Prüfstand. Köln 1998, 13–65.
- Berliner, D.C.: The Nature of Expertise in Teaching. In: Oser, F./Dick, A./Patry, J.-L. (Hrsg.): Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. Jossey-Bass: San Francisco 1992, 227–248.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Haupt: Bern 1992.
- Elliott, J.: The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change. Open University Press: Buckingham 1998.
- Hanks, W. F.: Foreword. In: Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press: Cambridge UK 1991, 13–24.
- Herbst-Spöttl, M.: Beweise im Unterricht von angewandter Mathematik. PFL-Mathematik Studie Nr. 5. IFF: Klagenfurt 1994.
- Kliment, F.: Über die Entstehung von Unruhe. PFL-Mathematik Studie Nr. 9. IFF: Klagenfurt 1994.
- Krainer, K.: Das Projekt IMST als Ausgangspunkt für eine Reforminitiative zur Weiterentwicklung des österreichischen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (Juni 2000)70, 77–85.
- Krainer, K./Posch, P. (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Bad Heilbrunn 1996.
- Krainer, K./Rauch, F./Altrichter, H.: Anreize zur Unterrichts- und Schulentwicklung in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik. In: journal für schulentwicklung 5(2001)4, S. 44–50.
- Lave, J.: Situating Learning in Communities of Practice. In.: Resnick, L. B./Levine, J. M./Teasley, S. D. (eds.): Perspectives on Socially Shared Cognition. American Psychological Association: Washington, D. C. 1991, 63–81.
- Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press: Cambridge UK 1991.
- Morocutti, I.: Mündliches Arbeiten im Englischunterricht (oder: Zwischen Lustprinzip und feministischem Anspruch). In: Altrichter et al. (Hrsg.): Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Hermagoras: Klagenfurt 1989, 72–81
- OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. OECD: Paris 2001.
- Sablatschan, M.: Sinnhaftigkeit von Herleitungen. PFL-Mathematik Studie Nr. 15. IFF: Klagenfurt 1994.
- Schiel, A.: Erprobung der Neuen Lernform «Selbstständiges Erarbeiten». Unv. Abschlussarbeit. PFL-Mathematik Klagenfurt 2001.

- Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner*. Temple Smith: London 1983.
- Sorger, H.: Fragen im Unterricht. In: Altrichter et al. (Hrsg.): *Schule gestalten: Lehrer als Forscher*. Hermagoras: Klagenfurt 1989, 95–104.
- Stenhouse, L.: *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann: London 1975.
- Suschnig, H.-M.: *Offenes Lernen macht süchtig! Studien aus dem PFL-Englisch Nr. 28*. IFF: Klagenfurt 1994.
- Wenger, E.: *Communities of Practice. The social fabric of a learning organization*. In: *Healthcare Forum* 39(1996)4 (zit. nach: <http://www.trusteemag.com/thfnet/th960401.htm>).
- Wenger, E.: *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press: Cambridge UK 1998.
- Wittwer, H./Salzgeber, G./Neuhauser, G./Altrichter, H.: *Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen offenen Lernen. Unterlage zu einem Workshop bei der Tagung «Lehrerinnen und Lehrer als Forscherinnen»*: Universität Bielefeld 2003.

8 Braucht es Lehrkräfte in der Informationsgesellschaft?

Dieter Schürch

Den Hintergrund meines Vortrags bildet eine fast zehnjährige Tätigkeit der aktiven sozialen Implementierung der modernsten Kommunikationstechnologien in den Randregionen unseres Landes (Projekt Poschiavo und Projekt *movingAlps*).

Anlass zu den folgenden Gedanken gab die Ankündigung der Schliessung aller Franz-Karl-Weber-Spielwarengeschäfte im Kanton Tessin; eine Bekanntgabe, die wenige Tage vor Weihnachten 2002 erfolgte. Dieses Ereignis hat metaphorischen Charakter und wird als roter Faden durch den ganzen Vortrag führen.

8.1 Franz Karl Weber schliesst

Was soll man sich vom Christkind wünschen? Welchen Weihnachtswunsch äussern?

In den Schaufenstern von Franz Karl Weber waren Schachteln mit mehr oder weniger virtuellen Spielen ausgestellt. Da gab es kein Schaukelpferd mehr, die Gegenstände aus Holz, Karton, Metall hatten sich in Plastiknachahmungen verwandelt.

Am Eingang nickten ein paar Monster zur Begrüssung mit dem Kopf, im Ladeninnern versuchte das Personal – ohne grossen Erfolg –, die Wünsche der Kinder entgegenzunehmen.

Möchtest Du das ferngesteuerte Auto lenken? Möchtest du mit der Puppe spielen, die sprechen und Pipi machen kann? Möchtest du mit einer der übrig gebliebenen Lego-Schachteln spielen? Oder willst du die neuste Version der *Play Station* sehen?

Nur noch wenige Wochen, und Franz Karl Weber, das Spielwarengeschäft der Kinderträume, wird seine Tore für immer geschlossen haben. Warum sollte schliesslich dieses Geschäft erhalten bleiben, wenn auch die grossen Warenhäuser die gleichen Produkte anbieten? Welchen Sinn hat ein Geschäft, das keine Spiele mit den Charakteristiken des Objekts mehr anzubieten hat (Beck 2001)?

Und dann?

Und dann ist entschieden worden, in einem anonymen Machtzentrum, wer weiss wo und von wem, dass die Gewinne maximiert werden müssen. Gewinnmaximierung... «Gewiss», sagt man, «Eltern und Kinder werden sich zur neuen Wirtschaftslogik bekehren, es ist nur eine Frage der Zeit».

Und was ist mit den Wünschen des Kindes?

Seine Wünsche können ihre Daseinsberechtigung im grossen Warenhaus finden, an dem Ort, wo neben dem Grosseinkauf – Teigwaren, Fleisch, Gemüse – und dem Kauf von Konsumgütern aller Art auch der Weihnachtsmann mit seinen Produkten Platz findet – Produkten, die entworfen und konzipiert wurden, um Millionen von Erwachsenen und Kindern glücklich zu machen.

Und wie soll man nicht glücklich sein in einer Gesellschaft, die das Lächeln des Optimismus und des Vertrauens auf globaler Ebene ostentativ zur Schau trägt?

Der Fortschritt der Technologie hat es endlich geschafft, dem Spiel eine Ordnung zu verleihen... eine globale Ordnung, die wissenschaftlich abgestützt ist. Unserer Gesellschaft ist es nun gelungen, die Kindheit jenem Chaos zu entreissen, das viele Autoren als das Lebenselixier des Spiels betrachtet haben (Waldrop, 1992).

Erinnern Sie sich an die Spiele, die aus dem Nichts entstehen?

Ein altes Fahrrad, ein verbogener Nagel und die Velofahrten auf geheimen Strassen und Wegen?

Erinnern Sie sich an die Hüttenspiele und an die Kämpfe zwischen Indianern und Weissen?

Erinnern Sie sich an die Suche nach der Grenze zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen, indem man etwas tat, womit die Erwachsenen vermutlich nicht einverstanden gewesen wären?

8.2 Zapping-Gesellschaft

Der Raum des virtuellen Spiels, unterstützt durch ein intelligentes System, den Computer, hat die Bedingungen dafür geschaffen, den Indianer zu jagen, zu bekämpfen und zu töten – eine Tötung, die bis ins kleinste Detail nachgestellt und wiederholt werden kann, ganz leise, ohne Lehrpersonen oder Eltern zu stören, ohne in Räume einzudringen, die für Anderes bestimmt sind.

In einer fortschrittlichen und modernen Gesellschaft, vielleicht der Informationsgesellschaft, ist es bekannt, dass die Eltern beschäftigte, ja sehr beschäftigte Personen sind. Ihre Beschäftigung besteht darin, Tag und Nacht davon beansprucht zu sein, den Anforderungen einer Gesellschaft zu genügen, welche die Grenze zwischen dem öffentlichen Raum der Arbeit und dem privaten Raum der häuslichen Intimität und des Familienlebens übertritt (Meyrowitz 1985; Perriault 1996). Auf dem Nachttisch im Schlafzimmer steht der Computer und man wünscht sich per E-Mail gute Nacht.

Die Kinder, unsere Kinder, können sich an ihren Eltern ein Beispiel nehmen. Neben dem Indianerspiel können sie den Anflug und den Angriff auf die beiden Türme des World Trade Center in New York simulieren; aber was am schwersten wiegt, ist ihr Handeln in Räumen ohne physische Realität, in Räumen, die es den Eltern erlauben, Zeit zu fin-

den, um ihre Managerfunktionen zu erfüllen, erfolgreiche Persönlichkeiten zu sein, politisch engagiert, an tausend Fronten aktiv; und auch... Beispiele für das Familienleben zu geben.

Eigentlich wiederholt sich, in anderer Form, der Umzug der Spielsachen von Franz Karl Weber ins Warenhaus, in welchem sich alles mischt, in einem Gesellschaftskontext, der die Werte des Merry Christmas zu teilen scheint.

Im Zuhause – oder besser in dem, was davon als privater Raum übrig geblieben ist – hat das Zappen am Fernsehen den Platz des Gesprächs eingenommen.

Nicht zufällig hat derjenige die Macht, der die Fernbedienung hat. Die Fernbedienung ist vielleicht das letzte physische Instrument, das die Illusion vermittelt, zu handeln, zu selektionieren, auszuwählen.

Aber was bedeutet das Zapping für das Kind, das früher mit seinen Eltern zu Franz Karl Weber ging?

Das Zapping ist jenes Mittel, das es ermöglicht, in wenigen Sekundenbruchstücken vom Mord in Aktenzeichen xy überzugehen zu «Tänzerinnen», die mit Busen und Hinterteil wackeln, um eine Gewinnspiel-Sendung aufzulockern, und dann zu den Bildern eines Konzentrationslagers in einer Geschichtssendung über die Nazis zu schalten oder zu einem Trickfilm von Tom und Jerry.

Das Zapping ist auch jener Modus, der es erlaubt, den Betrachtenden für wenige Augenblicke in vollständig unterschiedliche Situationen zu katapultieren und diese einander gleichzusetzen. Wenn ein Bild oder auch eine Sequenz beim Zuschauenden eine besondere emotionale Reaktion auslöst, wird sie mehrmals wiederholt, wenn möglich in Zeitlupe, aus verschiedenen Blickwinkeln, ohne Zusammenhang.

8.3 Nivellierung der Werte

Der Anblick des Realen und des Virtuellen mischt und vermischt sich (Baudrillard 1996); niemand kümmert sich mehr darum, zu kommentieren, in einen Kontext einzuordnen, die Wurzeln dessen zu erfassen, was verschiedene und weit auseinander liegende Realitäten unterscheidet und verbindet. Auseinander liegend in der Zeit, auseinander liegend im Raum, auseinander liegend in Sprache und Kultur, auseinander liegend aufgrund des unterschiedlichen geschichtlichen Zeitpunkts (Galimberti 1999).

Vom kognitiven Gesichtspunkt aus gesehen, könnte man glauben, dass das Kind, das gebannt ins Schaufenster von Franz Karl Weber geschaut hat, plötzlich auf den anstrengenden Prozess der Aneignung des Realen, wie ihn Vygotskij beschrieben hat, verzichten kann.

Man könnte auch glauben, dass das gleiche Kind, und natürlich der Erwachsene, der es begleitet, das kognitive Bedürfnis der Rückkehr zu einer beständigen Struktur, die es ermöglicht, die verschiedenen Ebenen der Realität zu unterscheiden und den Wahrnehmungen Sinn und Bedeutung zu verleihen, umgehen könne (Fend 1994).

Piaget hat versucht, uns verständlich zu machen (aber wer hat es verstanden?), worin der Aufbau der kognitiven Identität des Menschen besteht, indem er die Notwendigkeit hervorgehoben hat, das Neue mit dem Bekannten in einem dynamischen und ständigen *Hin und Her* verbinden zu können.

In der Zapping-Gesellschaft hat ein Spiel Form angenommen, das keinerlei Grenzen kennt, wenn nicht die Einschaltquote. Die Quote, die das Interesse des Marktes misst. Desselben Marktes, der zum Entscheid geführt hat, Franz Karl Weber zu schliessen.

Es zählt wenig, dass das Spiel – aber ist es denn ein Spiel? – jede Form der Information banalisiert und instrumentalisiert; es zählt wenig, dass das einzige konstant bleibende Element die Veränderung ohne Perspektiven ist, und es zählt wenig, dass das Hauptvehikel der Zappingkultur die Illusion der Omnipotenz über die Welt ist.

8.4 Erziehung und New Economy

Die Geschichte des Kindes, das in das traumleere Schaufenster schaut, dient als Metapher für eine stattfindende soziale Veränderung, die zu einem grossen Teil von einem gewissen Fortschritt der Informationstechnologie und der Veränderung der wirtschaftlichen und politischen Beziehungen auf globaler Ebene herrührt.

Der Fall Franz Karl Weber ist das sinnbildliche Beispiel für eine Reihe von Zusammenbrüchen von Heiligtümern der Wirtschaft. Unser Land hat das Verschwinden gewisser Embleme, vielleicht der letzten, die den ganzen Stolz der Nation bedeuteten, noch nicht überwunden.

Die Schule, wie immer verspätet, hat versucht und versucht auf ihre Weise, die Veränderung einzuholen, indem sie Aspekte aus dem Management und aus der Unternehmensführung einführt. In dieser Optik werden die neuen Informationstechnologien integriert. In Analogie zu dem, was in vielen Geschäftsbereichen beobachtet werden konnte, sollen die neuen Instrumente, erprobt und intelligent, zur Verbesserung des Unterrichts beitragen.

Vielleicht – wie in vielen anderen Projekten der technologischen Innovation – werden die Lehrerinnen und Lehrer nur zusehen und sich, noch mehr als früher, an Rituale klammern, die dann den Eindruck hinterlassen, die Schule sei unfähig, sich zu verändern.

Aber auch wenn dem so wäre, viele Fragezeichen sollten zum Nachdenken anregen. Anzunehmen, dass die Schule gegen den Wind der Veränderung immun sei, der zur Schliessung von Franz Karl Weber geführt hat, wäre ein Fehler.

In der Tat könnte die Ausbildung, und weshalb nicht auch die Erziehung, auf Distanz erfolgen, unter Einsatz der neuen intelligenten Kommunikationstechnologien. Man könnte sich vorstellen, dass die Ausbildung zu Hause stattfinden wird, mittels interaktiver Verbindungen mit einem Wissenszentrum.

Ein Wissenszentrum, das auf Englisch kommuniziert und das es geschafft hat, sich aufgrund seiner qualitativ hochstehenden Dienstleistungen gegen die Konkurrenz durchzusetzen.

Auch die Kontrolle des Verhaltens und des Grads der Erziehung und des Lernens könnte auf Distanz erfolgen; jedes Kind könnte mit einem Handy ausgestattet werden, das es auf sich trägt, Tag und Nacht; ein Handy, das fähig wäre, Minute um Minute Bilder und Informationen zu liefern (Rullani 2002).

Warum sollten noch Schulen bestehen bleiben, mit Lehrerinnen und Lehrern, die sich gegen jede Art von Veränderung sträuben, selten bereit sind, ihr Wissen auf den neuesten Stand zu bringen, sich wenig geneigt zeigen, das Verhalten des Kindes zu lesen und zu deuten, und unfähig sind, die modernsten Ergebnisse der Bildungswissenschaften anzuwenden?

Warum sollte man sich nicht die enormen Einsparungen überlegen, die der stufenweise Abbau einer breiten Schicht von Lehrkräften bringen würde?

Warum sollte die Erziehung nicht vereinheitlicht werden, um es jedem Jugendlichen zu ermöglichen, einer globalen Welt anzugehören und einer Welt, in der alle Zugang zu Wissen haben?

Warum sollte das Virtuelle nicht als die neue Art und Weise angesehen werden, das Reale zu erklären und verständlich zu machen?

Anders ausgedrückt, wieso sollte das Beispiel von Franz Karl Weber nicht auf die Schule Anwendung finden?

Die vorangehenden Betrachtungen könnten dazu führen, zu glauben, dass die Antworten auf die Fragen klar sind: Geben wir den Kindern das Recht zurück, zu Franz Karl Weber zu gehen, und verteidigen wir die Werte der Schule, wie sie immer war.

Unsere These weicht in bedeutendem Mass von einer solchen Schlussfolgerung ab, welche offenkundig der Bedeutung der stattfindenden sozialen Veränderungen keine Rechnung trägt.

Wir haben den Fall Franz Karl Weber absichtlich in ein metaphorisches Bild umgewandelt. Eine solche Umwandlung ermöglicht es uns, die Verbindungen zu erkennen, die eine gewisse technologische Transformation mit einer besonderen wirtschaftlichen Betrachtungsweise der Welt verknüpfen. Anders ausgedrückt, glauben wir, dass der Fall Franz

Karl Weber kritisch betrachtet werden muss und wir uns fragen müssen, inwieweit die Gesetze der Wirtschaft und der Unternehmensführung auf die Welt der Erziehung übertragen werden können.

Im folgenden Abschnitt nehmen wir einige wichtige Aspekte unserer These wieder auf und entwickeln sie weiter.

8.5 Schule in einem monokulturellen Umfeld?

Eine gewisse neounternehmerische *Deregulation* nimmt von der Ausbildung in fast all ihren Zweigen Besitz. Finanzielle Unabhängigkeit, Unternehmertum, Markt, Kunden, Wettbewerb, Kontrolle, Produkt, Qualität sind die Konzepte, welche die Kathedrale (Meirieu 1995) der Ausbildung jeder Ordnung und Stufe revolutionieren sollen.

In diesem Tanz der Paradoxe stellen die Kinder und Eltern den zu erobernden Markt dar, die Ausbildung ist ein Produkt, das wie Coca Cola konsumiert wird, das Unternehmertum wird Managerinnen und Managern anvertraut, die vorteilhafte Bedingungen schaffen sollen durch die Umsetzung von Politiken, die Formen von Zentralisierung und Zulassungsbedingungen vorsehen. Natürlich soll all dies erfolgen bzw. erfolgt all dies im Namen der Qualität; einer Qualität, die sich durch die rigorose Formulierung von Zielen messen lässt – SMART-Ziele natürlich.

In diesem Erneuerungswirbel profilieren sich ständig neue Beraterinnen und Berater und Managementexpertinnen und -experten, gehen unter und tauchen wieder auf.

Hier könnte man sich lange mit den Szenarien aufhalten, die solche Reformen für den Unterricht bringen könnten, und mit der Rolle, welche in Zukunft die Lehrpersonen spielen werden; das Risiko einer solchen Analyse besteht darin, das Ganze auf eine gewerkschaftliche Auseinandersetzung zu reduzieren, welche zum Ziel hätte, Arbeitsplätze zu erhalten, und der Vergangenheit einer Schule nachtrauern würde, die bereits am Verschwinden ist.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass sich die Schule in substanzieller und grundlegender Weise erneuern muss; die Frage, die sich jedoch stellt, ist die, ob das Unternehmensmodell – Typus Franz Karl Weber, damit wir uns verstehen – auch für die Ausbildung zu gelten hat.

Anders ausgedrückt: In welchem Masse sind die Schulen Organisationen, die sich an die Führung von Unternehmen der Privatwirtschaft angleichen lassen? Und um unsere Metapher wieder aufzunehmen: In welchem Schaufenster welches Warenhauses sollte sich die «neue Erziehung» profilieren?

Im neuen Schaufenster – dem Schaufenster unserer Metapher – profiliert sich das Bild eines Menschen, der mit den Gedankengängen und Zielsetzungen einer Unternehmensleitung nicht übereinstimmt, die aus der Erziehung ein Produkt und aus dem Spielzeug einen Gegenstand macht, der vor allem die Gewinne des Unternehmens maximieren muss, das

ihn produziert. Die Gründe, damit nicht einverstanden zu sein, sind vielfältig, und unser heutiger Vortrag versucht, einige kritische Aspekte aufzuzeigen.

Allgemein formuliert, hat das Nichteinverstandensein seinen Ursprung in der Ablehnung jeder Art von Reduktion: Die komplexe Natur des Menschen und seine Entwicklung sind nicht auf die Gesetze des Marktes reduzierbar.

Was aber das Bestehen einer Schule, die an gemeinsame soziale Werte glaubt und die in diesem Rahmen operiert, am meisten gefährdet, ist die weltweite Verbreitung einer gewissen Neomanager-Monokultur.

Im selben Schaufenster wird der Mensch der Meinungsunterschiede, der Mensch, der sich nicht dem SMART-Kontrollsystem unterordnet, dazu gezwungen, mehr oder weniger explizit seine eigene Funktion aufzugeben. Sein Abgang von der Bühne läuft auf den vom Unternehmensmanagement vorgesehenen Schienen: Er hat die vorgegebenen Ziele nicht erreicht – jene eines Marktes Typus Coca Cola – und wird demzufolge dazu gedrängt, ein – sozusagen – besseres Leben zu wählen.

Die Übernahme einheitlicher Sprachregelungen, die von allen akzeptiert werden – *technologisch objektivier- und quantifizierbar* –, hat zu Formen der Repression denjenigen gegenüber geführt, die mit dem pseudowissenschaftlichen Uniformismus nicht einverstanden sind. Anders ausgedrückt, noch nie steckte die Kultur des Widerspruchs so tief in der Krise wie heute. Richard Sennett (1999) hält fest: *...Es besteht eine Oberfläche, auf der alle auf der gleichen Ebene erscheinen, aber diese Oberfläche zu durchbrechen, kann den Besitz eines Codes verlangen, dessen die Leute beraubt sind.*

Das Ausschalten derjenigen, die abweichende Meinungen vertreten und nicht einverstanden sind, erfolgt rasch und effizient; man könnte sagen, es sei die Anwendung des Zap-pings auf den Menschen.

Die wirkliche Gefahr unserer Zeit ist der stufenweise Verlust der Anerkennung und des Respekts gegenüber dem Unterschied: Unterschiedliches Denken, unterschiedliche Kultur, unterschiedliche Sprache, unterschiedliche Wahrnehmung und Interpretation der Realität (Eldredge 2000).

Wir können uns lange darüber unterhalten, wie die Didaktik der Zukunft aussehen wird, wir können die Inhalte und Formen des Lehrens und Lernens überdenken; aber all das ergibt nur einen Sinn, wenn die Schule als der Ort erhalten bleibt, einzigartig und unersetzbar, an dem die Kinder, die Jugendlichen und auch die Erwachsenen in einem geschützten Raum, weit weg von den Launen des Marktes, die Möglichkeit haben, ihre Wahrnehmung des Realen zu begreifen, aufzubauen und auch kritisch zu überdenken.

Die Lehrerinnen und die Lehrer, schrieb Huberman (1984), betrachten ihre Tätigkeit auch unter dem Aspekt eines pädagogischen Credos, und das ist gut so.

Aber an welche Werte soll man sich halten?

Im Hinterzimmer des Schaufensters der Metapher zeigt sich das Bedürfnis nach dem Meinungsunterschied, das Bedürfnis nach einer Identität des Einzelnen; im Hinterzimmer erscheint der Wert des Wissens als dynamische Eroberung, nicht reduzierbar auf ein Konsumprodukt; im Hinterzimmer wird der Wert der verschiedenen Lebensalter des Menschen wiederentdeckt und der Wert der Entwicklungsphasen, die ihn zum homo sapiens machen; im Hinterzimmer zeigt sich der Wert der Erziehung, die nicht Gegenstand einer Homologisierung und Standardisierung sein kann (Cini 2002).

Die Erziehung kann und soll nicht darauf verzichten, ihre Mission zu betrachten und zu thematisieren; eine Mission, die das Ziel verfolgt, die Bedingungen zu schaffen für eine multikulturelle Gesellschaft, die das Leben zu respektieren weiss, in all seinen Erscheinungsformen. Das Managementmodell, das sich am Gesetz der Wirtschaft und des Marktes orientiert, entspricht nur zum kleinsten Teil dem Bedürfnis nach Erneuerung, aber auch nach Kontinuität der Schule.

In dem Mass, in dem es möglich sein wird, der Rolle der Schule eine neue Würde zu verleihen, kann in der Folge mit grösserer Zuversicht die Rolle der Lehrpersonen in einer Informationsgesellschaft angegangen werden.

8.6 Wie sieht die Zukunft für die Lehrer und Lehrerinnen aus?

Wie bereits ausgeführt wurde, reduziert sich das Problem für eine gewisse Kategorie von Denkern, die der Ansicht ist, dass der Mensch durch die Verabreichung von programmierten Wissenspillen form- und modellierbar sei, auf den Abbau eines Systems, das aus substanziell ineffizienten Menschen besteht, die sich sozialen Veränderungen nicht anpassen können, und, was am meisten zählt, in schwerwiegender Art und Weise den Finanzhaushalt belasten.

Mit einer solchen Perspektive konfrontiert, können wir nicht umhin, auf unser Schaufenster zurückzukommen und uns zu fragen, ob das Schaukelpferd nun definitiv durch das Computer-Pferd, das in New York oder Chicago konzipiert und produziert wurde, ersetzt werden muss.

Vermutlich bringt uns die so radikal formulierte Frage in eine absolut sterile Position der Ablehnung.

Das Problem muss angegangen werden, indem wir ins Hinterzimmer der Metapher des Spielzeuggeschäfts eintreten, auf der Suche nach einem Erfahrungskapital, nach Gegenständen und Geschichten, die das Vorstellungsvermögen vieler Generationen genährt haben.

Im Hinterzimmer ist das Bild des Menschen, das zum Vorschein kommt, ein ganz anderes als das, welches im Schaufenster präsentiert wird.

Das Bild des Menschen, auf das wir anspielen wollen, ist dasjenige eines Wesens, das Geschichte produziert und gleichzeitig deren Ergebnis ist. Das Bild ist dasjenige eines Wesens, das Lebensphasen durchläuft, innerhalb deren die Wahrnehmung des eigenen Ich und der Realität Gestalt und Sinn annimmt.

In einem berühmten Gemälde von Tizian¹, das von Changeux (2002) zitiert wird, lässt sich in wenigen Zügen die Rolle der sozialen Intermediation beim Aufbau der Darstellung der Welt verfolgen. Im Gemälde wird der delikate Zusammenhang ins Licht gesetzt, der zwischen Gesellschaftlichkeit, Kommunikation, Sprache, Handlung und Zugang zu einer Kultur der Zugehörigkeit besteht.

Die Intermediation setzt die psychisch-physische Anwesenheit des Anderen voraus. Und die Präsenz wird noch wichtiger in dem Moment, in dem an Stelle des Hasen ein virtueller Hase tritt oder hinzukommt. Aber die Intermediation wird unerlässlich in dem Moment, in dem der virtuelle Hase ersetzt wird durch ein Artefakt, das, in verschiedenen Formen, das Denken des Menschen simuliert.

Das Schaufenster genügt nicht mehr, um zu verstehen, was es im Laden gibt, und das Bild auf der Schachtel, welches das zeigt, was vom Gegenstand übrig bleibt, ist nicht mehr in der Lage, uns mitzuteilen, was diese enthält.

Eine Schule, die ihren sinnvollen Platz einzunehmen sucht in einer Gesellschaft, die immer mehr Mühe damit bekundet, die verschiedenen Ebenen der Realität zu unterscheiden, sollte in der Lage sein, das Kind, den Menschen, ins Hinterzimmer von Franz Karl Weber eintreten zu lassen, indem sie ihm Gelegenheit dazu gibt, zu unterscheiden und zu begreifen.

Man kann sich an dieser Stelle fragen, was von der Idee zu halten ist, Millionen von Frauen und Männern auf Distanz mittels Kommunikationstechnologien auszubilden. Die Ausbildung und die Information auf Distanz ist ein unaufhaltsames, globales Phänomen, das eine neue Qualität und einen neuen Wert der Anwesenheit mit einschliesst. Die Präsenz ist aufgerufen, mit einer komplexeren, undurchsichtigeren Realität zu rechnen, die in zum grossen Teil unbekannte Alphabete mündet.

Aber was bedeutet diese Aussage in der Praxis?

Es heisst vor allem, sich bewusst zu werden, dass wir – heute mehr denn je – über Instrumente und Alphabete verfügen, die es ermöglichen, zu entdecken, zu lernen und das Reale zu begreifen, indem ständig die Schwelle des Schaufensters überschritten wird.

¹ La vierge au Lapin (Musée du Louvre), p. 220.

Anders ausgedrückt, die digitale Technologie ermöglicht es, in aussergewöhnlicher Art und Weise die Grenzen des Wissens und der Kenntnisse auszudehnen und zu vertiefen.

Das zentrale Problem besteht darin, nicht Gefangene der Betrachtung zu bleiben und nicht aus den Augen zu verlieren, dass die Sprachen der Technologie eine Verlängerung des Gedankens und der Handlung des Menschen sein können und nicht ein Ersatz dafür (Scardigli 1992).

Für die Schule bedeutet dies auch und vor allem, die neuen Generationen darauf vorzubereiten, den Kontext einer Gesellschaft im Wandel zusammenzusetzen und immer wieder neu zusammenzusetzen, indem aktiv nach dem historischen Faden gesucht wird; so kann die Schwelle des Schaufensters ständig überwunden werden.

8.7 Über das Schaufenster hinaus

Was aber kann dies alles für den Lehr- und Lernalltag bedeuten?

Was bedeutet es, über das Schaufenster hinauszugehen?

Über das Schaufenster hinauszugehen, kann bedeuten:

- die verschiedenen Ebenen zu unterscheiden, auf denen es möglich ist, die Realität darzustellen und zu beeinflussen;
- genauer und besser zu verstehen, wie das Verhältnis Mensch/technologisches Artefakt immer eine Form der Reinterpretation des Artefakts vonseiten des Einzelnen voraussetzt; eine Reinterpretation, die nie darauf reduzierbar ist, wie das Artefakt konzipiert wurde (Mantovani 1995);
- mittels der Analyse der intelligenten Systeme zu verstehen, was spezifisch dem Menschen eigen ist (Morin 2001);
- die Hand wieder zu entdecken und die Bearbeitung von Dingen, als einzigartigen und nicht reproduzierbaren Ausdruck der Kreativität des Menschen;
- zu verstehen, worin die Sprach- und Kulturunterschiede bestehen und weshalb diese nicht Gegenstand einer Globalisierung sein können;
- tiefer in die Geschichte einzudringen, um sie zu verstehen und um zu lernen, sie zu erzählen;
- zu lernen, ohne Anwesenheit anderer zu leben, und zu lernen, um mit grösserer Intensität und in einem anderen Licht den sozialen Wert der Präsenz wieder zu entdecken;
- den Einzelnen auf seinem Abenteuer hin zu einer tiefergehenden und verantwortungsvolleren Kenntnis der Welt begleiten zu können;
- in der Welt des Informations-Zapping zu navigieren, indem man lernt, wieder neue Sinnformen zu erlangen;
- die gleiche von den Medien präsentierte Szene auf verschiedene, auf unendlich viele Arten zu simulieren, um sie zu begreifen, um sie in einen Kontext einzuordnen, der über die flüchtige und unmittelbare Botschaft des Bildes hinausgeht (Perriault 2002);

- auf den linguistischen und paralinguistischen Austausch einzugehen, um dessen Potenziale, die Gefahren, die Auswirkungen auf die Art der Wahrnehmung und der Einordnung des anderen zu durchschauen;
- zu lernen, in bisher unbekannten zeitlichen und örtlichen Räumen zu leben: von zu Hause aus zu lernen, auf Distanz zu sozialisieren, die Schulzeit mit Freizeitaktivitäten zu füllen;
- eine Kultur der Zugehörigkeit zu schaffen, die fähig ist, einer Zeit und einem Raum Wert zu verleihen, die der technologische Fortschritt in verschiedenen Formen zu befreien vermag.

Der Auftrag der Grundausbildung bleibt derjenige, den neuen Generationen in überzeugter Form die Instrumente zu vermitteln, die es ermöglichen, eine komplexe und sich schnell wandelnde Realität zu lesen und zu interpretieren.

Die Weiterbildung wiederum sieht sich mit Erwachsenen konfrontiert, deren Wissen immer mehr vom technologischen Fortschritt und von den im Arbeitsumfeld stattfindenden Veränderungen überholt wird. Auch in diesem Bereich eröffnen sich Perspektiven, um einer klinischen Pädagogik (Massa 1992) Wert zu verleihen, die in der Lage ist, den Einzelnen auf der Suche nach neuen Identitäts- und Gedankenräumen zu begleiten.

Die Aufgabe der Lehrkräfte der Zukunft wird immer mehr diejenige sein, von einer Lehrdidaktik zu einer Lerndidaktik überzugehen. In einer Informationsgesellschaft, die sich die Wert zu eigen machen möchte, die wir erwähnt haben, erhöht sich in exponentieller Form das Bedürfnis nach sozialer Kommunikation in Anwesenheit und die Nachfrage nach Tätigkeiten, die es ermöglichen, die Masse an Informationen von überall her neu zu konfigurieren.

Die Erziehungskosten in einer Gesellschaft, welche sich der Welt der Information stellen möchte, unter Respektierung der Werte, die wir genannt haben, sind im Vergleich zur Vergangenheit bedeutend höher. Das Terrain der Technologie, die es ermöglicht, soziale Netze zu schaffen und die – auf informelle Art und Weise – die Wahrnehmung des Alltags in seinen unendlichen Aspekten verändert, braucht eine Kategorie von Fachleuten, die in der Lage sind, die Grundlagen einer soliden pädagogischen Kultur mit dem breiten Feld einer sozialen und wirtschaftlichen Geografie (Sassen 1990; Magnaghi 2000), die es noch voll zu entdecken gilt, in Einklang zu bringen.

Wird die Schule diesen Schritt zu tun wissen? Ist es möglich, sich Formen der Veränderung vorzustellen, ohne in das Extrem einer neuen destabilisierenden Wirtschaft zu verfallen? Die Frage bleibt offen.

Und offen bleibt auch die Frage, ob es möglich sein wird, zu begreifen und vor allem begreiflich zu machen, dass das Modell der Rationalisierung und unternehmerischen Homologisierung der Schule keine bessere Qualität zu geringeren Kosten bedeutet.

8.8 Und zum Schluss

Das Schaufenster von Franz Karl Weber lebt die paradoxe Krise des Augenblicks, die Leere des Schaufensters hat einen sozialen Preis, den niemand beziffern kann; in der Erziehung ist die Quantifizierbarkeit nicht der einzige Parameter, der zählt.

Ein Schaufenster, das die wirtschaftliche Konjunktur bestimmt hätte überleben können, wenn das Schaukelpferd aus Holz dort gelassen worden wäre, wo es war, neben und zusätzlich zum virtuellen Pferd.

Eine Welt schliesst die andere nicht aus, im Gegenteil!

Nicht zu begreifen, dass verschiedene Realitäten nebeneinander bestehen können, bedeutet, die Verbindung zur Geschichte und zur Veränderung zu verlieren. Es ist, wie bei vielen anderen Gelegenheiten, der Fehler begangen worden, alles auf dieselbe Ebene zu stellen, in einem absurden Spiel des wirtschaftlichen Wettbewerbs, und es wurde einmal mehr vergessen, dass der Geist des Menschen ständig das Bedürfnis hat, auf verschiedenen Ebenen der Abstraktion und der Realität zu leben: Der Zufall eines wirtschaftlichen Moments sagt wenig oder gar nichts aus über die Komplexität des geschichtlichen Werdens und Vergehens.

Die Hand von Alberto Giacometti modellierte den Kopf seiner Statue wieder und wieder, auf der Suche nach einer nie beendeten und nie abgeschlossenen Bedeutung; die Handlungsweise der Lehrperson in Vergangenheit und Zukunft nähert sich sehr der künstlerischen Intuition: Den Kopf wieder und wieder neu zu gestalten, auf einer nie abgeschlossenen Suche.

Möge seine Kunst überleben und die Kraft dafür finden, vielen Schaufenstern Form und Sinn zu geben, damit auch die Kinder der Zukunft ihre Vorstellungskraft ausleben können, im Kontext einer Welt, die mehr denn je Frauen und Männer braucht, die fähig sind, dem Konformismus des Merry Christmas zu entgehen.

Literatur

- Baudrillard, J. (1996) *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* Milano: Raffaello Cortina.
- Beck, U. (2001) *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*, Roma: Carocci.
- Changeux, J.-P. (2002) *L'homme de vérité*, Paris: Jacob.
- Cini, M. (2002) *Innovazione e diversità*. In a cura di: Ardrizzo, G. *Ragioni di confine: percorsi dell'innovazione*, Bologna: Il Mulino, pp. 407–435.
- Eldredge, N. (2000) *La vita in bilico*, Torino: Einaudi.
- Fend, H. (1994) *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*, Bern: H. Huber.

- Galimberti, U. (1999) *Psiche e Techne*, Milano: Feltrinelli, pp. 499–521.
- Huberman, M. (1984) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, *Revue française de pédagogie*, n. 75, avril-mai-juin, p. 14.
- Magnaghi, A. (2000) *Il progetto locale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Mantovani, G. (1995) *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Bologna: Il Mulino.
- Massa, R. (1992) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Ed. Franco Angeli.
- Meirieu, Ph. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris: ESF éditeur.
- Meyrowitz, J. (1985) *No sense of place*, New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
- Perriault, J. (1996) *La communication du savoir à distance*, Paris: L'Harmattan.
- Perriault, J. (2002) *Education et nouvelles technologies*, Paris: Nathan, pp. 77–97.
- Rullani, E. (2002) *Innovazione e complessità*. In a cura di: Ardrizzo, G. *Ragioni di confine: percorsi dell'innovazione*, Bologna: Il Mulino, p. 53.
- Sassen, S. (1990) *The Global City*, Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Scardigli, V. (1992) *Le sens de la technique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Sennett, R. (1999) *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano: Feltrinelli, p. 74.
- Waldrop, M. (1992) *Complexity. The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*, New York: Simon and Schuster.

9 Philosophierende Ungeniertheiten – der Kongress-Beobachter macht sich seine laienhaften Gedanken

Ludwig Hasler

Sehr geehrte Damen und Herren

Als ich Hans-Georg Gadamer, dem grossen alten Mann der deutschen Philosophie, zum letzten Mal begegnete – er war gerade 102 Jahre alt –, da kam das Gespräch auch auf die Jugend, die Erziehung, die Schule. Doch der Meister der Hermeneutik winkte ab. «Vergiss die ganze Pädagogik. Entscheidend ist nur das eine: Man muss seine Lehrerin lieben – dann läuft alles von selbst. Ohne diese Liebe helfen die didaktisch-methodischen Krücken nicht weiter.»

Ganz schön naiv, werden Sie sagen. Jedoch philosophisch! Philosophie verstehe ich als institutionalisierte Naivität. Sie sorgt dafür, dass wir uns die laienhaften Fragen nicht ausreden lassen – nicht durch die Wissenschaft, nicht durch die Technokraten, nicht einmal durch die geballte Macht professoraler Pädagogik.

Genau das werde ich jetzt tun. Ich war die drei Kongress-Tage dabei, an Referaten, in Workshops, am Mittagstisch, in Pausengesprächen. Als einsamer Laie unter Hunderten von Expertinnen und Experten. Was mir dabei durch den Kopf ging, will ich Ihnen gerne erzählen. Mehr rhapsodisch als systematisch. Auszüge aus meinen Sudelnotizen. Ohne Anspruch auf Gerechtigkeit, ohne Scheu vor Frechheit. Ein Potpourri in sechs Sätzen – von D-Dur bis h-Moll.

9.1 Der Kongress und Alinghi

Was mich entzückt hat: die Komposition des Kongresses. International und diversifiziert. Die Gymnasiallehrerin, der Berufsschullehrer, der Lehrerbildner, die Universitätsprofessorin, die Schulleiterin, der Bildungsforscher... Vor ein paar Jahren hätte man gesagt: Da wird nichts draus, zu heterogen. Seit Alinghis Sieg im America's Cup gelten andere Maximen: Vielfalt macht stark! Man nehme unterschiedliche Mentalitäten, diverse Spezialitäten, lasse sie zusammen arbeiten – und siehe da: Schon wird man unwiderstehlich.

Allein ist der Mensch immer in schlechter Gesellschaft. Sagte Pascal. Das gilt individuell wie kollektiv. Zu sehr sind wir vernagelt in die eigenen Klein-klein-Angelegenheiten. Also aufmischen – und schon fällt ein Stück Selbstverwicklung. Soweit ich es beobachtete (in Workshops, in Pausengesprächen), hat das hier tatsächlich funktioniert. Das sonst kongressübliche Rudelverhalten wurde durchkreuzt. An andern Kongressen gehen die Leute zum Vortrag, hören mehr oder weniger andächtig zu, strömen wieder hinaus – und landen sogleich im Alltag. Man kennt sich ja. «Ah, schön dass ich dich sehe, wie steht denn die Sache mit...?» Das Referat ist zwei Minuten nach dem Pausengong vergessen.

Hier am Alpenquai war das ganz anders. Da nur eine Minderheit sich kannte, liefen Bekanntschaften nur über das Tagungsthema. Also blieb man noch in den Pausen bei der Sache, diskutierte, kritisierte, konkretisierte. Einen anderen gemeinsamen Nenner als das Interesse an Unterrichtsentwicklung gab es nicht.

Perfekt. Chapeau – an die Organisationsintelligenz!

9.2 Die hohe Pädagogik und der kommune Unterricht

Unterrichtsentwicklung. *Das Thema.*

Zufällig wurde ich Zeuge eines erregten Gespräches im Bus: Diese Arroganz der Wissenschaft! Was wissen die eigentlich vom wirklichen Unterricht! Nichts wissen sie, reden nur eingebildet über unsere Köpfe hinweg. Für wen eigentlich?

Das gab es auch. Deshalb die entscheidende Frage: Was nützt die Gelehrsamkeit der Praxis? Reicht sie aus ihrer akademischen Höhe überhaupt in die Niederungen des real existierenden Unterrichts?

Ich sage mal diplomatisch: Ja – und nein. Es trat hier ein ganzer Kranz pädagogischer Grosshirne auf. Sieben habe ich zugehört. Und lasse sie jetzt Revue passieren.

Heute morgen *Dieter Schürch* («Braucht es Lehrkräfte in der Informationsgesellschaft?»). Ein wunderbar leiser, melancholischer Vortrag gegen den Totalitarismus einer Technologie. Ein Plädoyer für Reserviertheit, für das «Hinterzimmer», worin Menschen Menschen werden: träumend, erfinderisch, geschichtenbildend, biografiefortspinnend, einmalig, unverwechselbar, individuell. Trotzdem kein Kulturkampf Altes versus Neues. Eher ein Kompass für die Schule: Sie soll die Möglichkeit von Freiheit hüten, Freiheit verstanden als Schlupfloch im dichter werdenden Netz technischer «Kommunikation». Bis zu Unterrichtsrezepten ist Dieter Schürch nicht vorgedrungen. War auch nicht nötig – er hat es uns vorgemacht: Der konservativ freiheits- und traumverliebte Melancholiker – als Virtuose der Power-point-Technik! So muss das sein. Nebeneinander statt gegeneinander. Die Technik aber als Magd der Humanität, nicht umgekehrt.

Zuvor lockerte *Herbert Altrichter* unsere Verschlafenheit («Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrerinnen und Lehrer»). Kam *er* bis zum Unterricht? Er hielt Unterricht! Mit österreichischem Charme, mit Witz – und mit einer klaren Botschaft: Das pädagogische Heil kommt nicht von oben. Vom Fleck kommt die Schule nur, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer selber aus dem Sumpf ziehen. Münchhausen-Prinzip! Die Forschung legt den Sumpf nicht trocken, sie reicht bloss zwei, drei Rettungsstangen. Darauf steht: «Reflektiert permanent eure Praxis, liebe Praktikerinnen und Praktiker!» Und: «Bettet euch ein in die practice community!»

Wie heftig Herbert Altrichter damit am Ast sägt, auf dem er so vergnügt sitzt, weiss ich nicht. Sorgen müssen wir uns um ihn gleichwohl nicht machen. Er wäre sogar als praktischer Lehrer verwendbar.

Ich aber wusste erst recht nicht mehr, wie Pädagogik sich versteht und was sie den Unterrichtenden – ausser Kompass und Rettungsstangen – zu bieten hat. Ich erinnerte mich ans Eröffnungsreferat. *Regula Kyburz-Graber* («Vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur») reisst darin den Horizont auf – in exzentrischen Kreisen von der Schülerin/vom Schüler über Klasse, Schule bis zur Gesellschaft. Ein überaus anregungsreiches Referat. Ein so dicht verwobenes System, dass dem Laien bald die Ohren wackelten – und immer wieder steif wurden. Denn regelmässig fielen da so bedeutungsschwangere Sätze wie «Jede Handlung verändert gleichzeitig die Handlungsbedingungen». Fantastisch, dachte ich, aber wie geht das genau, bitte ein paar Beispiele! Denn wenn es sich so verhält, dann müssen wir gar nicht auf die grosse Unterrichtsreform warten, dann passiert sie bereits, wöchentlich, täglich, stündlich. Es gibt nicht den einen grossen Wurf, es kommt auf die unscheinbar kleinen Handlungen an... Leider blieb der Satz eingewickelt.

Ich begann zu hirnieren. Was will Pädagogik? Lebt sie im unglücklichen Bewusstsein, nichts Eigenes zu haben? Einst gehörte sie zur Philosophie, dann war sie ein Zweig der Psychologie. Heute ist sie alles: Soziologie, Motivationstheorie, Sozialpathologie, Neurobiologie, neuerdings sogar Theaterwissenschaft. Aber was in diesem Theorienmix ist das unverwechselbar Pädagogische? Und wie landet es im Problemfeld Unterricht? Agiert sie unbewusst vielleicht nach dem Verzweiflungsmotto «Wer das Ziel aus den Augen verloren hat, verdoppelt seine Anstrengungen»?

Nicht *Hansjörg Neubert*. Skeptisch gegen rationale Verallgemeinerbarkeit pädagogischer Reflexion empfiehlt er (Selbst-)Darstellungskunst («Lehrkompetenz, didaktische Dramaturgie und Unterrichtsentwicklung»). Ein radikaler Befreiungsschlag aus dem wissenschaftlichen Unbehagen. Der Versuch, an einen Traditionsstrang anzuknüpfen, der seit der antiken Rhetorik versucht, gegen die dominante Rationalität eine sinnliche Erkenntnis geltend zu machen. Also: Der bessere Unterricht kommt erst, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihren Auftritt optimieren.

Daraufhin traten zwei Koryphäen leibhaftig auf: *Hans Christoph Berg* und *Wolfgang Klafki*. Die beiden Marburger Gelehrten in Wagenscheins Gefolgschaft redeten nicht nur über den Unterricht, sie führten ihn exemplarisch vor – mit «Lehrkunst», mit schulischen «Sternstunden». Ich sass im Workshop «Sternenhimmel» und lernte beträchtlich, gehaltlich wie methodisch. Man kann dagegen einwenden, diese «exemplarische» Lehrkunst sei gerade nicht exemplarischer Unterricht, sondern Ausnahme-Unterricht. Das stimmt – und stimmt wiederum gar nicht. Ein solches Lehrkunststück kann gar nicht isoliert bleiben, es zieht Kreise. Erfährt doch hier die Schülerin oder der Schüler alles, was eine Lernbiografie begründet und begünstigt: den Zauber der originären Wahrnehmung, die Verführung durch die Sache und die Leidenschaft zu ihr, den Reiz, selber zu erforschen, zu erfinden, statt bloss Wissen vermittelt zu bekommen. Hier hängt die Schülerin oder der Schüler ein. Darauf kommt es an, denkt der Laie: zu merken, dass ich gefragt bin, dass ich sehen kann, dass ich deuten kann, kurz: dass ich das Subjekt des Unterrichts bin.

Eine Lektion in «humanistischer» Bildung. Wer will, mag das altmodisch finden. Es war tatsächlich altmodisch. Im «Sternenhimmel»-Workshop wetteiferten die Teilnehmenden mit Argumenten für die vorkopernikanische, also geozentrische Weltsicht. Was meiner Naivität natürlich entgegen kam. Zumal ich ohnehin denke: Gerade in verzackten Situationen wie der heutigen muss man nur hinreichend altmodisch sein – und schon findet man sich an der Spitze der Avantgarde vor. Das Avantgardistische der «Sternstunden» ist: dass die Schülerinnen und Schüler – gegen die kulturindustrielle Enteignung – wieder Urheberinnen und Urheber ihres Sehens und Forschens und Denkens werden.

Ob mir *Hans-Ulrich Grunder* darin zustimmen würde, weiss ich nicht. In seinem Vortrag («Schulentwicklung und die Konsequenzen für Schule und Unterricht») sagte er jedenfalls nichts dagegen. Und auch wenn ich mich laienhaft darüber aufrege, dass im pädagogischen Wissenschaftsbetrieb keine Krähe der andern ein Auge aushackt: Grunder versteckt sich nicht, er hat nur Anderes im Auge, weniger den Unterricht selbst, mehr das Biotop, worin Unterricht in Schwung kommt. Der sanfte Unternehmensberater für Schulentwicklung rät entschieden zur Autonomie der Schule, zur Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer. Und macht plausibel, dass nur diese Doppelautonomie die Entwicklung des Unterrichts vorantreibt.

Mir hat das alles irgendwie eingeleuchtet – und meine Verwirrung, was Pädagogik will und kann und soll, ins Grandiose erhöht. Theoretische Grundlagenforschung? Strategische Betriebsberatung? Pädagogische Unterrichtsexemplifizierung? Rhetorisches Selbstdarstellungstraining? Aus Sicht der Wissensmanager ist die Pluralität zweifellos abträglich, aus meiner Laiensicht wirkt die Vielfalt attraktiv. Allerdings nur, solange diese Pädagogiken sich entschieden als Hilfskräfte zur Entwicklung des Unterrichts verstehen. Tun sie das? Keine Ahnung.

9.3 Die Pädagogik und die Sprache

Die gute Nachricht vorab: Meine schlimmsten Erwartungen wurden – nicht erfüllt. Ich war auf alles gefasst. Hatte ich doch zuvor ein paar willkürlich herausgepflückte fachpädagogische Texte gelesen. Regelrechte Phrasensümpfe, Sprachmüll der widerlichsten Sorte, akademisch aufgeplustert, verständnisabschreckende Wortungetüme und Satzmonster. Davon gab es in diesen drei Tagen auch ein paar Kostproben, doch eher als Ausnahme. Die Regel war ordentliche Prosa. Für mein Gehör ein bisschen gar ordentlich, allzu routiniert vor sich hin plätschernd, wenig inspiriert, wenig gewitzt, wenig pointiert.

Verstehen Sie mich nicht falsch. Ich erwarte von Ihnen nicht das grosse verbale Affektmanagement. Ich will Sie keineswegs als rhetorische Zampanos erleben. Nur: Ich hörte fleissig *von* Begeisterung reden. Aber *begeistert*? Kaum je. Und da habe ich wirklich ein Problem. Ich will nämlich merken, ob der Redner oder die Rednerin weiss, wovon er/sie spricht. Mich beeindruckt nicht im geringsten der wissenschaftliche Apparat, der dem Vortrag anhängt. Ich will dem Redner oder der Rednerin die Bücher ansehen, die er/sie gelesen hat. Das ist eine Frage der Glaubwürdigkeit. Wer redet, darf sich nicht

darauf beschränken, irgend etwas rational Vertretbares zu sagen. Er muss seine Zuhörerinnen und Zuhörer *überzeugen*. Das macht den Unterschied zwischen dem Magister und dem Magier. Und ein bisschen Magier müssen Sie sein. Wenn Sie zum Beispiel von der Bedeutung der Fantasie in der Schule sprechen, dann kapiere ich das nur, wenn Sie dabei selber einige Fantasie aufbieten, sprachlich wie inhaltlich. Wenn Sie das bloss staubtrocken dahersagen, nehme ich Ihnen nicht ab, dass Sie begriffen haben, was Sie da von andern verlangen.

Die Sprache verrät alles. Seien Sie also auf der Hut. Zum Beispiel mit dem inflationären Gebrauch der «Lehrperson». Scheinbar eine Edelvokabel. Die Person! Und wie korrekt, keine Spur sexistisch! Doch wenn dies über alle Zweifel erhaben ist – warum kaufe ich dann meine Wurst nicht bei Metzpersonen? Warum rede ich meine Frau nicht als Eheperson an? In Wirklichkeit ist die geschlechtslose Lehrperson nichts als eine bürokratisch praktische Abkürzung, eine Worthülse, aus der das ursprünglich wohl gutgemeinte Persönliche längst verdampft ist. Eine Krücke. Eine Unisex-Krücke.

Nun sagen sie vielleicht: Was hackt der Kerl da vorn auf der Sprache herum? Uns geht es um Inhalte! Ja, ja. Nur, Sie haben nichts als Sprache. Keine Südfrüchte, keine Staubsauger, keine Rasenmäher. Sie haben nichts als Worte. Ihr Beruf *ist* Sprache, nichts weiter. Weshalb jeder unbedachte Satz eine berufliche Stümperei ist, jedes unreflektierte Wort dilettantisch.

Zum Beispiel «Kompetenz», an diesem Kongress hinter der «Lehrperson» im zweiten Rang der pädagogischen Beliebtheitsskala. Ich halte «Kompetenz» (wie «Struktur», «Modul» und dergleichen) für ein Plastikwort, eine Münze für alles und jedes, beliebt, weil scheinbar modern, praktisch, scheinpräzis.

Bis man näher hinschaut. Was ist Kompetenz? Eine Fähigkeit, eine Kunst, ein Können, ein Vermögen, eine Eignung...? Im engeren Sinne ist Kompetenz etwas, das man lernen kann und dann hat. Wogegen man eine Eignung, eine Haltung nicht hat – man ist sie. Zum Beispiel bin ich meine Neugier, ich habe sie nicht. Dass ich meine Neugier nicht im Griff habe, ist der ganze Witz der Neugier. Und deshalb ist es absurd, von einer Neugier-Kompetenz zu sprechen.

Ich will sagen: Das Wort «Kompetenz», das hier wie mit dem Salzstreuer über alle Texte und Köpfe ausgestreut wurde, ist gar kein Begriff. Eher ein Nebelwerfer. Es vernebelt den Unterschied zwischen Sein und Haben, zwischen dem höchstpersönlichen Können und der höchstsachlichen Beherrschung von Strategien und Techniken. Ich unterstelle dieser Vernebelung keine Absicht. Obwohl die Absicht wohl aufginge: Pädagogik neigte immer schon dazu, den Menschen als Black Box zu sehen, als eine Art Behälter, in den sich beliebige segensreiche «Kompetenzen» giessen lassen. Der Mensch in seiner sinnlich-erotisch-ästhetischen Tiefe kommt da gar nicht mehr vor.

Der Mensch als Inhaber von Kompetenzen? Wann wird ein Mensch Mensch? Ab zwei Kompetenzen? Ab drei?

Ich will meine Kritik nicht auf die Spitze des Absurden treiben. Statt dessen ein Zitat. Ludwig Wittgenstein: «Die Grenzen unserer Sprache sind die Grenzen unserer Welt.»

9.4 Die Pädagogik und die Welt

Als heute morgen Dieter Schürch sein Referat am Leitmotiv der Schliessung der Franz-Karl-Weber-Läden aufzwirbelte, da erschrak ich beinahe. Der Mann war auf die Strasse gegangen! Unerhört. Alle andern pädagogischen Grosshirne arbeiten seriös in ihrer Bibliothek. Wozu braucht man das banale Leben, wenn in der Bibliothek alles drin steht? 1001 Theorien, 1001 Beispiele. So wirkten auf mich die Referate: Disput der Theoriefabrikantinnen und -fabrikanten unter sich. Meist nach dem Muster: 1. Der amerikanische XY hat folgende Beeindruckungsthese, 2. die britische XZ variiert diese These raffinierterweise so und so, 3. ich aber, der mitteleuropäische XYZ, sage euch jetzt, worin die Synthese liegt. Nichts dagegen, wirklich nicht. Ich mache diese Thesen-Akrobatik selber ganz gerne mit.

Nach diesem oft durchaus erhellenden Schattenboxen kam, spät aber immerhin, regelmässig die Wende: «Und jetzt konkret». Jedesmal dachte ich, jetzt landen wir in der realen Welt. Fehlanzeige. Das verheissene Konkrete war erneut papieren. Forschungsprobabilitäten, rituelle Schulbeispiele, wie sie seit Jahren zirkulieren, formelhafte Gemeinplätze wie die «veränderten soziokulturellen Bedingungen»... Jedenfalls nicht der türkische Schüler, der in seiner traditionellen Kultur gelernt hat, Frauen null Autorität abzunehmen, und bei dem eine Lehrerin keine Chance hat, wenn sie sanft empathisch handelt. Schon gar nicht der gerade aktuelle Krieg im Irak, der doch die Jungen so «betroffen» macht. Es kann doch nicht schon der Gipfel der Unterrichtsentwicklung gewesen sein, die Klassenzimmer zu entleeren und die Schülerinnen und Schüler zur Demo auf die Strasse zu schicken...

Die Schule und die Welt – ein uralter Zwiespalt. Diese Scheu vor der Wirklichkeit bringt Pädagogik nicht nur in den Verdacht wolkenkucksheimischer Abgeschlossenheit. Sie erschwert auch ein klares Rollenverständnis der Schule. Soll Schule Rekrutierungsanstalt für akute wirtschaftliche Bedürfnisse sein (das Kind als Standortfaktor)? Soll sie umgekehrt einen Schonraum einrichten, einen Pflanzgarten für humanistisch/idealistische Gefühle und Gedanken (das Kind als Schöpfer seiner künftigen Welt)? Das ist die zentrale Frage, wenn es um Frühenglisch und Informatik geht. Beantwortet habe ich sie nie gefunden.

So dass ich weiter mit meinem laienhaften Verständnis leben muss. Mit Christian Morgenstern: «Es war einmal ein Lattenzaun, mit Zwischenraum hindurchzuschauen...» Zwischen Schule und Welt gehört eine Trennlinie, ein Zaun, jedoch durchlässig, damit die Welt, wie sie gerade ist, die Schule durchlüften kann.

9.5 Die Pädagogik und die Schülerinnen und Schüler

Dass eine Gruppe junger Leute, die noch in der Ausbildung sind, leibhaftig hier im Saal sitzen, tröstet mich. Denn sonst war von Schülerinnen und Schülern nicht die Rede. Natürlich waren sie stets mitgemeint, allerdings eingewickelt in Formeln wie der von «gewandelten Autoritätsverhältnissen» (kein Wunder, wenn man unter spätpubertierenden Tanten und Vätern heranwachsen muss). Insgesamt blieben die Schülerinnen und Schüler anonym. Als Laie wundert mich das. Denn ich dachte, die Schülerinnen und Schüler seien im Unterricht die Hauptsache, und Unterrichtsentwicklung könne nur gut gehen, wenn man die gerade aktuellste Ausgabe der Schülerexistenz kenne.

Es könnte ja sein, dass methodisch-didaktische Impulse von den Schülerinnen und Schülern ausgehen. Zum Beispiel von Hip-hop-Gruppen. Haben Sie diesen Kids mal zugeschaut? Wie sie locker im Kreis herum stehen, wie einer in der Mitte tanzt, wie der nächste ihn mit coolem Handschlag ablöst, sich in surrende, schnell drehende Bewegung wirft, wie die anderen beobachten, kommentieren, johlen, wenn etwas gelingt? Das ist Learning by Doing in fortgeschrittenster Form. Lehren und Lernen vermischen sich nahtlos, auch Unerfahrenen wird es leicht gemacht, ihr Anfängerschrübli vorzuführen und zu merken, dass vor allem der Mut anerkannt wird. Lernen ist gegenseitig, alle haben einander etwas zu bieten. Gelingen wird gelobt, Fehler werden ignoriert – wer patzt, weiss es selber und beobachtet die Erfahreneren nur umso aufmerksamer. Und vor allem: Lernen funktioniert freiwillig – oder gar nicht.

So könnte der Unterricht von der Selbstorganisation Jugendlicher lernen. Aber dazu muss die Pädagogik sie erst wahrnehmen.

9.6 Die Lehrerinnen und Lehrer und die Selbstdarstellung

An Ihren Reaktionen habe ich gemerkt: Für viele war Hansjörg Neuberts Auftritt der Theatercoup des Kongresses. Dramaturgie als Unterrichtsentwicklung! Die Lehrerin oder der Lehrer muss auftreten, sich inszenieren, theatralisieren! Denn: «Jeder wird so behandelt, wie er aussieht und wie er auftritt.» Das war ein Zitat (G. B. Shaw), doch so läuft es in der Welt.

Daraufhin habe ich Sie in den Pausen noch schärfer beobachtet. Ihre Haltung, Ihren Gang, Ihre Stimme. Sinnlich überwältigt war ich nicht. Von höchst bemerkenswerten Ausnahmen abgesehen: zuviel Verhuschtheit, zuviel Gedrücktheit, zuviel Selbstbremsung, zuviel Erdschwere.

Nicht dass ich von Ihnen schauspielerischen Glamour erwarte. Mir geht es um Präsenz, nicht um Schauspielerei, um Bewusstheit, um die Verlängerung der inhaltlichen Ressourcen bis in die äusserste sinnlich-körperliche Faser. Mir fällt da immer mein alter Physiklehrer ein. Methodisch-didaktisch eher ein Alptraum. Doch wenn er uns die Relativitätstheorie erläuterte, dann wussten sogar wir Banausen: Dieser Mann ist durchdrungen

von dem, was er lehrt, er könnte so, wie er lebt, gar nicht leben, hätte Einstein die Theorie nicht erfunden. Er vibriert in den kosmischen Schwingungen der relativierten Unendlichkeit...

Darauf kommt es an. Auf das Einverleiben der Inhalte. Durchdrungen sein – und die Welt damit durchdringen wollen. Vibrieren, zaubern, tanzen. Als Tanztruppe würde ich Sie noch nicht engagieren.

Die Umstände der Schulen sind auch nicht zum Tanzen? Überall Hindernisse, Hemmungen, Grenzen?

Dann will ich mit einem Wort Immanuel Kants schliessen: «Die Taube in ihrem Fluge kommt leicht auf den Gedanken, ohne Luftwiderstand flöge sie noch viel leichter.» Tatsächlich stürzte sie ab. Widerstand ist die Bedingung des Fliegens.

Fliegen Sie!

10 Kongressevaluation – Kurzfassung

Hans Keller/Martin Keller

Die Planungsgruppe des Kongresses gab uns den Auftrag, den Kongress zu evaluieren. Sie formulierte folgende Evaluationsinteressen: Motive und Erwartungen der Teilnehmenden, Zufriedenheit der Teilnehmenden, Lücken im (ungeplant entstandenen) Workshop-Angebot, Langzeitwirkungen.

Als Evaluationsfragen schälten sich aus dem Auftrag und dem Programmheft folgende Punkte heraus:

- Wie weit konnten Impulse im Sinne der Thesen (Programmheft Seiten 4 und 5) gesetzt werden?
- Wie zufrieden sind die Teilnehmenden mit Inhalt und Organisation des Kongresses? Haben sie Impulse erhalten und konnten sie Kontakte knüpfen?

Den Teilnehmenden war beim Empfang ein Fragebogen ausgehändigt worden. Die Auswertung zog aber auch die Liste der Teilnehmenden und den Inhalt des Programmhefts mit ein. Die Workshop-Leitenden beantworteten 10 Tage nach dem Kongress Fragen per Mail.

10.1 Evaluationsergebnisse

Grosses Echo: Die Zahl der Teilnehmenden (rund 600) war unerwartet gross, die meisten Teilnehmenden nahmen an allen drei Tagen teil, und der Rücklauf der Evaluationsbogen (226) war beachtlich.

Ein Kongress für Lehrpersonen: Die Teilnehmenden rekrutierten sich zu drei Vierteln aus der Lehrerschaft der Sekundarstufe II, und inhaltlich lagen die Interessen dementsprechend klar bei unterrichtsnahen, praktischen Angeboten und Austauschmöglichkeiten.

Brückenschlag: Der Kongress brachte die beiden Berufsgruppen der Sekundarstufe II zusammen. Der Austausch und das Kennenlernen der jeweils anderen Gruppe waren erfolgreich.

Attraktives Thema: Das Kongressthema war der Hauptgrund, sich anzumelden. Die Bewegung hin zum Unterricht als Kern der Schulentwicklung wurde von den Teilnehmenden geschätzt.

Unterrichtsentwicklung als hohes Ziel: Der Titel «Unterrichtsentwicklung» ist als Ziel zu verstehen. Wieweit der Kongress Unterrichtsentwicklungen ausgelöst hat, lässt sich im Moment nicht beurteilen. Einige Referate und Workshops bezogen sich kaum auf das Kongressthema.

Das schwierige Theorie-Praxis-Verhältnis: Einem grossen, praxisorientierten Workshop-Angebot standen eine Reihe von eher theoretischen, Überblick verschaffenden Referaten gegenüber. Zeitlich nahmen die Referate und dazu gehörende Diskussionen zu viel Raum ein, und die Workshops ihrerseits nahmen zu wenig Bezug zur Theorie.

Übersicht, Impulse und Kontakte: Der hauptsächliche Nutzen aus Teilnehmendensicht bestand aus einer aktuellen Übersicht über den Stand der Unterrichtsentwicklung, aus Impulsen für die Weiterarbeit im Beruf und persönlichen Kontakten. Diese ergaben sich vor allem anlässlich der Workshops und in den Pausen, der Markt hingegen wurde kaum als Ort für Kontakte und Austausch wahrgenommen.

Dankeschön für die Organisation: Die Organisation bekam rundum Komplimente, selbst die schwierige Orientierung am Kongressort wurde gut gemeistert. Das Preis-Leistungs-Verhältnis beim Essen hingegen stimmte nicht.

Das positive Echo spricht sehr dafür, einen solchen Kongress zu wiederholen. Das heisst, mit einem unterrichtsnahen Thema, primär für Gymnasial- und Berufsschullehrpersonen. Er dürfte sogar nochmals den Titel «Unterrichtsentwicklung» tragen und noch gezielter darauf fokussieren. Der Kongress hat sicher das Ziel erreicht, das Thema Unterrichtsentwicklung zu propagieren, Impulse zu setzen und Kontakte zu schaffen.

In der momentanen Situation würde eine Wiederholung des Kongresses, mit entsprechendem Vorlauf, der Schulen vernetzt und Workshops prägt, die nachhaltigste Wirkung auslösen. Ein weiterer Grund also für eine Wiederholung.

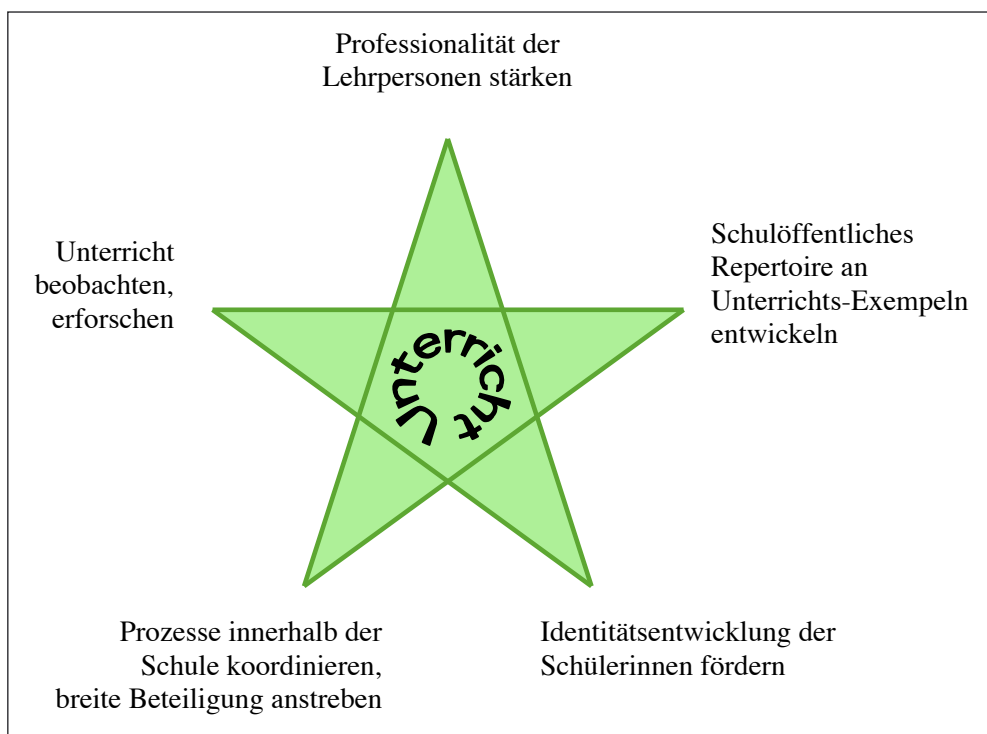
2. Teil: Folgetag 2004

1 Einleitung

Rolf Gschwend

Unterrichtsentwicklung: fünf Handlungsfelder

Der Kongress Unterrichtsentwicklung 2003 wirkt, er wirkt sogar nachhaltig: Im Sommer 2003 haben die Mitarbeitenden des Fachbereichs Sekundarstufe II der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern die Kongressreferate noch einmal diskutiert. Ziel war es, ein gemeinsames Verständnis des Begriffs Unterrichtsentwicklung zu erarbeiten. Als Ergebnis sind fünf Handlungsfelder deutlich geworden, nämlich:



Grafik: Hans Ulrich Küng

Diese fünf Handlungsfelder liegen auch dem Folgetag zu Grunde. Diese Veranstaltung fand am 25. März 2004 in der Kantonsschule Luzern statt. Rund 75 Personen haben daran teilgenommen. Davon 35 Lehrerinnen und Lehrer, zahlreiche Expertinnen und Experten und die Klasse 4Lb der gastgebenden Kantonsschule Luzern.

Von jedem Handlungsfeld kann Unterrichtsentwicklung ausgehen. Um die Diskussion am Folgetag nicht allzu stark einzuschränken, fassten wir die Handlungsfelder unter den

Begriffen Lernen/Lerntheorie, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsformen, Unterrichtsreflexion und Haltungen/Werte zusammen.

An der Tagung gab es eine weitere Begriffsklärung, es ging aber in besonderem Masse um die vertiefte Diskussion verschiedener Aspekte der Unterrichtsentwicklung.

Fluchtpunkt der Diskussion ist der Sinn und Zweck der Unterrichtsentwicklung, nämlich die Tatsache, dass Unterrichtsentwicklung stets im Dienste des konkreten Unterrichts und des Lernens steht. Wir erinnern uns an die Kongressausschreibung:

Unterrichtsentwicklung optimiert den Unterricht

Die Unterrichtsentwicklung ist ein flexibel geregelter, methodisch formulierter Prozess. In der Schulpraxis führt er Didaktik/Methodik und bewährte Verfahren der Schulentwicklung in ein Konzept zusammen. Dieses ist an den Bildungszielen orientiert und bewährt sich in mehreren Schulen.

Das Ergebnis der Unterrichtsentwicklung ist immer ein greifbares, nützliches Produkt: ein Unterrichtsexempel, eine Ausstellung, ein Beitrag zum Leitbild, ein neu gestalteter Unterrichtsraum.

Prozesse und Produkte werden reflektiert und halten einer angemessenen Evaluation stand.

Unterrichtsentwicklung braucht und weckt Energien

Die Kooperation von Unterrichtspraxis und Didaktik/Methodik und Schulentwicklung fordert alle Beteiligten heraus. Sie gelingt, wenn Ressourcen genutzt, Unterstützung angeboten und geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden – ähnlich wie für die Schulqualitätsentwicklung.

Unterrichtsentwicklung gibt Lehrerinnen und Lehrern Impulse für die Optimierung des Unterrichts. Sie knüpft ein Netz von Kontakten und schafft Synergien.

Ziele des Folgetags

Vom Impulsreferat und der Arbeit in den fünf Themengruppen erwarten wir:

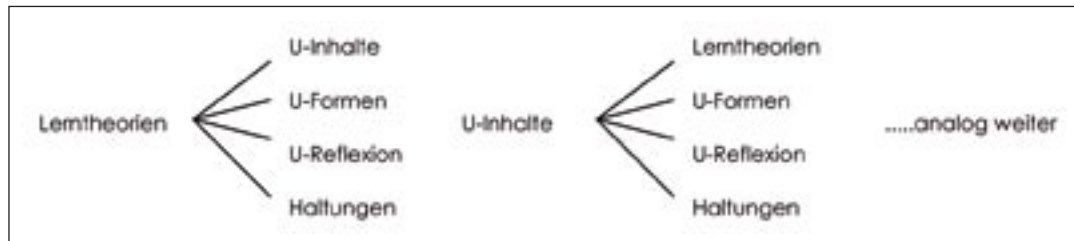
- Aussagen zum Stand der Diskussion zur Unterrichtsentwicklung
- Erfahrungsberichte über durchgeführte oder laufende Unterrichtsentwicklungsprozesse
- Darstellungen der Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung (was, wie, mit welchem Ergebnis?) also: Best Practice und Empfehlungen.

Daraus ergeben sich die Leitfragen für Moderatorinnen und Redaktoren, die während der Folgetags die fünf Gruppen betreuen:

1. Welche Erkenntnisse lösen einen Unterrichtsentwicklungsprozess aus?
2. Woher kommt die Motivation zum Unterrichtsentwicklungsprozess, wie bleibt sie erhalten?
3. Was ist das Ziel des konkreten Unterrichtsentwicklungsprozesses?

Jeweils ein Handlungsfeld steht im Zentrum der Diskussion, die anderen werden aus dieser Perspektive einbezogen. Folgende Fragestellung und Grafik verdeutlichen die Methode:

«...welche Bedeutung haben Lerntheorien für die UE bezüglich ...?»



Erwartungen an Schülerinnen und Schüler

In den Gruppen Unterrichtsinhalte, Unterrichtsformen und Unterrichtsreflexion diskutieren Schülerinnen und Schüler mit. Wir erwarten, dass sie ihre Sicht in die Diskussion einbringen, schliesslich erleben sie als «Betroffene» und «Beteiligte» Auswirkungen der Unterrichtsentwicklungsprozesse. Denn – und jetzt wiederholen wir uns – «Das Ergebnis der Unterrichtsentwicklung ist immer ein greifbares, nützliches Produkt: ein Unterrichtsexempel, eine Ausstellung, ein Beitrag zum Leitbild, ein neu gestalteter Unterrichtsraum.»

Oder:

«Unterrichtsentwicklung gibt Lehrerinnen und Lehrern Impulse für die Optimierung des Unterrichts.» Daraus ergeben sich beispielsweise folgende Fragen:

1. Wie erleben Schülerinnen und Schüler die Entwicklung nützlicher Produkte?
2. Wie nehmen Schülerinnen und Schüler Impulse für die Optimierung des Unterrichts wahr?

Programm Folgetag Kongress Unterrichtsentwicklung 2003, Luzern 25. März 2004

Zeit	Thema	Arbeitsform	Leitung
09.15	Eintreffen der Teilnehmenden		
09.45	Begrüssung	Kurzreferat	Rolf Gschwend
10.00	Fünf Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung	Impulsreferat	Regula Kyburz-Graber
10.30	Pause		
11.00	Themen der Unterrichtsentwicklung - Lernen und Lerntheorie - Unterrichtsinhalte - Unterrichtsformen - Unterrichtsreflexion - Haltungen/Werte	Arbeit in 5 Themengruppen mit Experten	Astrid Eichenberger Madlena Cavelti Tilo Hässler Armand Claude Regula Fankhauser
12.00	Mittagspause		
13.00	Themen der Unterrichtsentwicklung Thesen formulieren Abordnung in Fischteich bestimmen	Arbeit in 5 Themengruppen ohne Experten	wie oben
14.00	Themen der Unterrichtsentwicklung	Schüler-Fischteich	Regula Kyburz-Graber
14.20	Themen der Unterrichtsentwicklung	Lehrerinnen- und Lehrer-Fischteich	Regula Kyburz-Graber
15.00	Pause		
15.20	Thesen, Perspektiven, Kommentare zur Unterrichtsentwicklung aus der Sicht der Experten	4 Kurzreferate	Peter Labudde Hans Christoph Berg Herbert Altrichter Hansjörg Neubert
16.20	Ausblick		Rolf Gschwend
16.30	Schluss		

Themen der Unterrichtsentwicklung: Arbeit in 5 Themengruppen

Thema	Expertin/Experte	Moderation	Redaktion/Protokoll
Lernen und Lerntheorie	Peter Labudde	Astrid Eichenberger	Ines Siegfried Schnider
Unterrichtsinhalte	Regula Kyburz-Graber	Madlena Cavelti	Felix Tschirky
Unterrichtsformen	Hans Christoph Berg	Tilo Hässler	Walter Mahler
Unterrichtsreflexion	Herbert Altrichter	Armand Claude	Christine Greder-Specht Hans Ulrich Küng
Haltungen/Werte	Hansjörg Neubert	Regula Fankhauser	Hans Jürg Zingg

In den nachfolgenden Kapitel wird der Stand der Diskussion um Unterrichtsentwicklung dokumentiert, und zwar in der Abfolge des Folgetags. Wir beginnen mit dem Impulsreferat von Regula Kyburz-Graber, danach folgen die Dokumente, die in den Themengruppen entstanden sind, und wir schliessen mit den Thesen, den Perspektiven, den Kommentaren zur Unterrichtsentwicklung aus der Sicht der Expertin und der Experten. Besonders freut uns, dass wir auch Voten der Schülerinnen und Schüler «einfangen» konnten.

2 Fünf Handlungsfelder der Unterrichtsentwicklung

Regula Kyburz-Graber

Unterrichtsentwicklung vollzieht sich immer in einem bestimmten Umfeld mit spezifischen Bedingungen. Es ist ein Prozess, der sich in seiner Eigenart nicht allgemein beschreiben lässt, da er von den Erfahrungen und Erwartungen der Beteiligten und der Schulkultur abhängig ist. Entstehung, Durchführung und Zielsetzungen der Unterrichtsentwicklung haben wesentlich damit zu tun, wer die Initiative ergreift, wie die Beteiligten die Motivation über längere Zeit aufrechterhalten können und welche Ziele sie erreichen möchten. Selbst wenn die Initiative zu einer Unterrichtsentwicklung von einer der Schule übergeordneten Instanz kommt, sind es schliesslich die Lehrerinnen und Lehrer und die Lernenden, die den Prozess planen, durchführen und in irgendeiner Weise bewerten.

Ziel der «Folgetagung Unterrichtsentwicklung» ist es, die Erfahrungen, die im Verlaufe des Kongresses Unterrichtsentwicklung dargeboten und ausgetauscht wurden mit Erkenntnissen aus spezifischen Situationen anzureichern, die Vielfalt möglicher Ansätze noch deutlicher herauszuarbeiten und Leserinnen und Lesern der schriftlichen Texte Mut zu machen, ähnliche Prozesse einzuleiten.

Unterrichtsentwicklung kann ausgelöst werden, wenn lerntheoretische Entwicklungen Fragen zum Lernen im Fach auslösen, wenn curriculare Inhalte revidiert werden, neue Unterrichtsformen eingeführt und erprobt werden, über Unterricht systematisch nachgedacht, oder wenn Unterricht im Hinblick auf Haltungen und Werten neu überdacht werden soll. Diese hier genannten Auslöser bilden als fünf Handlungsfelder den Raster für die folgenden Überlegungen. Zunächst aber soll der Begriff der Unterrichtsentwicklung näher beleuchtet werden.

2.1 Zum Begriff der Unterrichtsentwicklung

In der Literatur findet sich der Begriff Unterrichtsentwicklung gegenwärtig vor allem in Abgrenzung zur Schulentwicklung, wird aber gleichzeitig als Teil von dieser aufgefasst (siehe z.B. Klippert 2000).

Jahrelang stand mit der Schulentwicklung die Entwicklung der Schule als Organisation im Vordergrund. Die Beteiligten/Betroffenen (Schülerinnen/Schüler, Eltern, Lehrpersonen) fragten sich zunehmend ungeduldiger, wozu denn Schulentwicklung gut sei, wenn sie sich nicht wesentlich auf den Unterricht auswirke. So kommt es nun dazu, dass Unterrichtsentwicklung als *Kern der Schulentwicklung* ins Blickfeld gerät (siehe Abb. 1). Nicht nur die Schule als Ganzes soll sich entwickeln, sondern vor allem der Unterricht selbst. Im Englischen wird dieser Prozess mit dem Begriff «Curriculum development» bezeichnet. Er ist keinesfalls ausschliesslich mit Lehrplanentwicklung gleichzusetzen, sondern er umfasst alle Prozesse der Unterrichtsentwicklung.

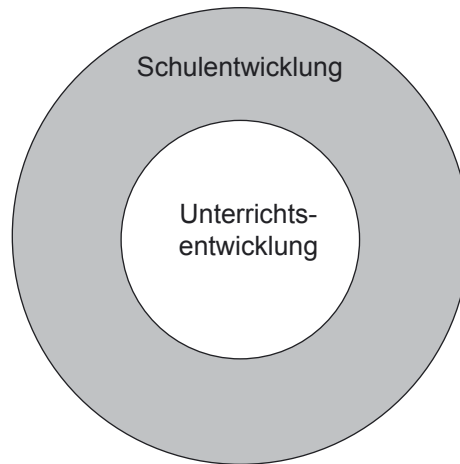


Abb. 1: Unterrichtsentwicklung als Teil der Schulentwicklung

Anlässe für Unterrichtsentwicklung können aus verschiedenen Umfeldern kommen, wie in der Abbildung 2 dargestellt ist. Diese Abbildung stammt aus dem Referat «Vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur». Sie wird hier nochmals aufgenommen, um in Erinnerung zu rufen, dass Unterrichtsentwicklung nicht nur an verschiedenen Orten entstehen kann, sondern dass auch immer alle Ebenen mit bedacht werden müssen:



Abb. 2: Systemebenen der Unterrichtsentwicklung

In der folgenden Abbildung ist das Ineinandergreifen bzw. die Abgrenzungen von Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung genauer dargestellt:

Curriculum-Ebenen	Zuständigkeit	Schulentwicklung	Unterrichtsentwicklung
Makro-Ebene (MAR, BBG/BBV, Rahmenlehrpläne, Standards, externe Evaluationen)	EDK, Bund, Kantone	Modellentwicklung, Modellvorgaben, Verfahrensweisen, Forschungsergebnisse	Bildungsaufgaben, Bildungsziele, Grundkenntnisse, Grundfähigkeiten, Forschungsergebnisse
Meso-Ebene (Schulprogramme, Schullehrpläne, Konzepte, Vereinbarungen usw.)	Schulleitungen, Schulkommissionen, Steuergruppen	Umsetzung von Verfahren und Instrumenten	Organisation von Lehrplan- und Unterrichtsentwicklungen, Zeitgefässe, Entlastungen, Portfolio-Konzepte, WB-Konzepte
Mikro-Ebene (Unterrichtskonzepte, -pläne, -materialien, Arbeitsdokumente, Evaluationen usw.)	Lehrerinnen, Lehrer, <i>Schülerinnen, Schüler</i>	Mitwirkung in Kommissionen (Steuerung, WB, Evaluation)	Unterrichtsentwicklungsprojekte in Teamarbeit, Dokumentation von Prozessen/Ergebnissen, Portfolio

Abb. 3: Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Lehrerinnen und Lehrer und die Lernenden sind auf der Mikroebene unmittelbar betroffen, die Makro- und Meso-Ebene beeinflussen aber ebenfalls die Unterrichtsentwicklung, indem dort Bedingungen und Ziele gesetzt werden.

2.2 Fünf Handlungsfelder

Wir gehen davon aus, dass Unterrichtsentwicklung massgeblich durch die fünf Handlungsfelder *Lerntheorien*, *Unterrichtsinhalte*, *Unterrichtsformen*, *Unterrichtsreflexion*, *Haltungen und Werte* bestimmt wird. Diese fünf Handlungsfelder weisen je Anteile in der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene auf.

Für jedes der fünf Handlungsfelder beschreibe ich im Folgenden je aktuelle Fragen und mögliche Anstösse und illustriere die Aussagen am Beispiel des Themas «Selbstständiges Lernen». Dieses grosse Thema ist gegenwärtig vor allem auf der Sekundarstufe oftmals ein Auslöser bzw. ein integrierter Aspekt vieler Innovationen.

2.2.1 Handlungsfeld: Lerntheorien

Aktuelle Fragestellungen im Handlungsfeld Lerntheorien haben vor allem mit den zwei paradigmatischen Positionen der kognitivistischen und konstruktivistischen Auffassung

von Lernen zu tun (Dubs 1995, Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001). Die beiden Positionen sind in Abbildung 4 einander gegenüber gestellt.

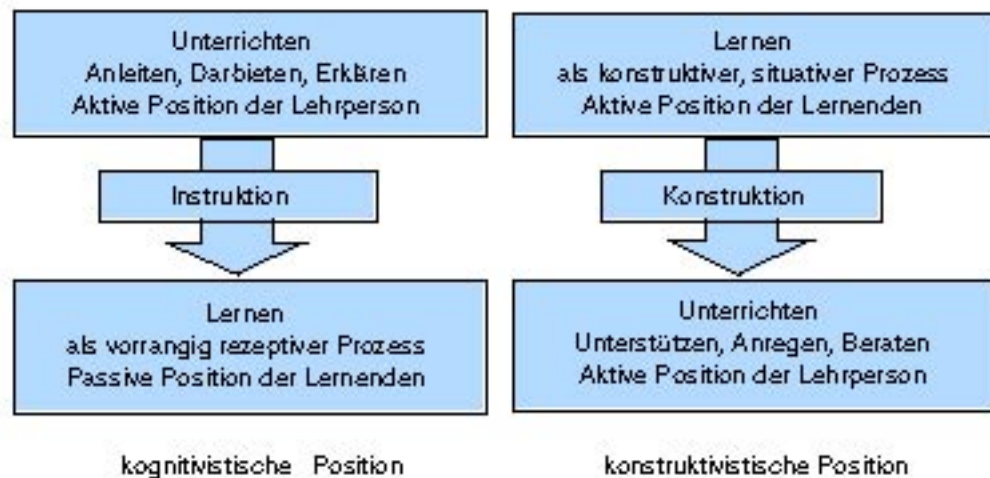


Abb. 4: Die kognitivistische und die konstruktivistische lerntheoretische Position im Vergleich (nach Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001)

Die kognitivistische Position gibt der Instruktion (Wissensvermittlung im geleiteten Unterricht) das Primat und führt zu einem Instructional-Design-Ansatz; die konstruktivistische Position gibt dem aktiven Lernen das Primat und führt zum Konzept der situierten Lernumgebungen. Diese sollen den Lernenden die Möglichkeit geben, in realitätsnahen Situationen kontextspezifisch Wissen aufzubauen (zu «konstruieren»), dabei u.a. Problemlösefähigkeiten situativ zu erwerben und zu lernen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten flexibel in neuen Situationen anzuwenden.

Mögliche Anstöße für die Unterrichtsentwicklung können sein:

- Die Lernenden verstehen gewisse Inhalte trotz wiederholter Instruktion ungenügend.
- Die Lernenden vergessen wesentliche Fachbegriffe, Regeln, Konzepte, die zentral für das Grundverständnis des Faches sind.
- Die Lernenden lernen zuviel auswendig, statt sich auf das Verstehen zu konzentrieren.
- Die Lehrperson ist unsicher über die Lernergebnisse.
- Die Lehrperson möchte Denkstrategien fördern.

Beispiel Selbstständiges Lernen:

Selbstständiges Lernen ist ein wichtiges Prinzip in der modernen Bildung. Lehrpersonen sind aber unsicher, wie weit sie Selbstständigkeit zulassen sollen. Diese Frage lässt sich nicht situationsunabhängig beantworten. Wenn Lehrpersonen einen Prozess der Unterrichtsentwicklung einleiten, können sie an konkreten Unterrichtskonzepten herausfinden,

was selbstständiges Lernen wirklich bringt, wo allenfalls Schwächen sind, und wie sie didaktisch zu vermeiden sind. Ein unterstützendes Hilfsmittel ist dabei die Praxisforschung (Altrichter & Posch 1998, Rahm et al. 2004).

2.2.2 Handlungsfeld: Unterrichtsinhalte

Aktuelle Fragestellungen zu den Unterrichtsinhalten kommen durch Veränderungen in der Gesellschaft und damit zusammenhängend auch durch die sich verändernden Voraussetzungen der Jugendlichen auf. Die Gesellschaft fordert z.B. neue Inhalte wie Kommunikation, politische Bildung, nachhaltige Entwicklung, Interkulturalität, Ethik, Informatik. Daraus entstehen Fragen wie: Sollen Fächer neu strukturiert werden und unter welchen Gesichtspunkten?

Didaktische Modelle wie die bildungstheoretische Didaktik, die lehrtheoretische Didaktik, die lernzielorientierte Didaktik, die kritisch-kommunikative Didaktik (Gudjons & Winkel 1999) können Anregungen geben, unter welchen theoretischen Blickwinkeln die Auswahl von Unterrichtsinhalten erfolgen kann. Die Konkretisierung an der betreffenden Schule und unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann aber nur in einem gemeinsamen Unterrichtsentwicklungsprozess erfolgen.

Mögliche Anstöße für die Unterrichtsentwicklung können sein:

- Die Lernenden fragen nach der Begründung von Unterrichtsinhalten.
- Die Lernenden stellen das Stoffprogramm in Frage.
- Die Lernenden wollen bei der Unterrichtsplanung mitbestimmen.
- Die Lehrperson kommt mit dem Stoff nicht mehr durch.
- Die Lehrperson ist unzufrieden mit der Oberflächlichkeit, möchte Inseln, Verdichtungen, Plattformen einbauen.
- Die Lehrperson möchte den Unterricht stärker an den Zielen ausrichten.
- Die Lehrperson möchte von den Schülerinnen und Schülern lernen, wie diese ein Unterrichtsthema anpacken und aufschliessen. Daraus will sie eine neue Sachstruktur entwickeln.

Beispiel Selbstständiges Lernen:

Wenn Schülerinnen und Schüler vermehrt selbstständig lernen sollen, dann lassen sich nicht mehr alle Inhalte mit dem gleichen Gewicht bearbeiten. Wagenschein (1999) hat das Bild von Plattformen geprägt. Dieses bedeutet, dass es Phasen (und Themen) mit vertiefender Bearbeitung neben Phasen der geringeren Tiefe geben muss. Die intensiven Phasen hat er als Plattformen beschrieben. Diese Metapher ist geeignet, eine andere Perspektive in Unterrichtsplanung hineinzubringen, dass nämlich nicht alle zu bearbeitenden Themen von gleichem didaktischen Gewicht sind und deshalb auch unterschiedliche Aufmerksamkeit verdienen.

Vielleicht könnten Lehrpersonen von den Lernenden lernen, wie diese einen Unterrichtsinhalt ganz anders aufschliessen.

2.2.3 Handlungsfeld: Unterrichtsformen

Aktuelle Fragestellungen zum Handlungsfeld Unterrichtsformen betreffen an vielen Schulen hauptsächlich das Verhältnis von Frontalunterricht zu den so genannten erweiterten Lernformen:

- Lehrpersonen sind verunsichert und fragen sich, ob Frontalunterricht nach wie vor «erlaubt» sei und wenn ja, wieviel? (Der Frage des Frontalunterrichts widmet sich Herbert Gudjons in seinem Buch «Frontalunterricht neu entdeckt» (Gudjons 2003).
- Die Lehrpersonen stellen fest, dass die «Macht des Alltags» mit seiner begrenzten Zeit sie öfters als sie gerne möchten, dazu führt, den fragend-entwickelnden Unterricht einzusetzen. Die entscheidende Frage müsste aber sein: Mit welchen Unterrichtsformen können die Lernenden die Ziele am besten erreichen?
- Schülerinnen und Schüler schätzen es oft mehr, sich zurücklehnen und zuhören zu können als sich ein Thema aktiv selbst zu erarbeiten. Sie fühlen sich mit dem Frontalunterricht auch sicherer vorbereitet im Hinblick auf Prüfungen. Soll diesem Bedürfnis der Lernenden nachgegeben werden?

Mögliche Anstöße für Unterrichtsentwicklung:

- Die Lernenden arbeiten im Frontalunterricht zu wenig mit.
- Die Lernenden beklagen sich über langweiligen Unterricht.
- Eine neue Unterrichtsform gelingt besonders gut.
- Die Lehrperson ist unsicher, was verstanden ist.
- Die Lehrperson fühlt sich als Nonstop-Animatorin überfordert.
- Die Lehrperson will eine neue Rolle als Lernbegleiterin erproben.

Beispiel Selbstständiges Lernen:

Schülerinnen und Schüler können dann eigene Wege im Lernen erproben, wenn sie genügend freien Raum erhalten, um selbst Erfahrungen zu machen. Mit verschiedensten Unterrichtsmethoden lassen sich solche Räume eröffnen und nutzen, nicht nur dann, wenn Produkte (Lernergebnisse) erzielt werden sollen, sondern auch in Phasen des kommunikativen Austauschs und des explorativen Tuns. Abbildung 5 zeigt eine kleine Auswahl von Unterrichtsmethoden für verschiedene Zielsetzungen.

Produktives Tun	Kommunikatives Tun	Exploratives Tun
Informationen nachschlagen	Gruppen-/Partnergespräch	Expertenbefragung
Struktogramme erstellen	Kreis- bzw. Doppelkreisgespräch	Interview
Plakat/Wandzeitung/Flugblatt gestalten	Stationengespräch	Fallstudie
Referat/Wochenbericht verfassen	Frage-Antwort-Spiel	Recherche/Reportage/Film
Kommentar/Bericht/Brief schreiben	Freies/fiktives Erzählen bzw. Berichten	Themenzentrierte Bibliotheksarbeit
	Talkshow	
	Fishbowl-Gespräch	
	Pro- und Kontra-Debatte	

Abb. 5: Unterrichtsformen (nach Klippert 2001).

2.2.4 Handlungsfeld: Unterrichtsreflexion

Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsreflexion sind eng miteinander gekoppelt. Ohne systematische Unterrichtsreflexion kann Unterrichtsentwicklung nicht langfristig angelegt und zur Veränderung von Unterrichtspraxis führen. Umgekehrt wäre Unterrichtsreflexion ohne Bezug zu konkreten Entwicklungszielen im Unterricht nur l'art pour l'art.

Aktuelle Fragestellungen, die zu Entwicklungen in der Unterrichtspraxis führen können, sind z.B.:

- Wie lässt sich systematische Reflexion einbauen trotz Zeitnot?
- Wie können Ängste vor Kritik oder Misserfolg abgebaut werden?
- In welchen Situationen sind die einzelnen Reflexionsinstrumente adäquat, z.B. Gruppengespräche, Interviews, fokussierte Partnergespräche, Dokumentenanalyse, Journal, kurze Aufsätze, freie schriftliche Rückmeldungen, Fragebogen?
- Wie schafft man den Schritt von einer einfachen Evaluation zu einer vertieften Nachforschung über Lernen im Sinne der Praxisforschung (Altrichter & Posch 1998)?

Mögliche Anstöße für konkrete Vorhaben können sein:

- negatives Feedback (durch Lernende oder Lehrperson oder beide)
- Die Lehrperson ist mit dem Unterrichtsverlauf unzufrieden.
- Die Lehrperson möchte besser verstehen, wie Lernende lernen.
- Die Beteiligten stellen Widersprüche zwischen den Zielen und dem konkreten Unterricht fest.

Beispiel Selbstständiges Lernen:

Selbstständiges Lernen ist in aller Munde, aber es ist schwierig umzusetzen. Denn Lehrpersonen als auch Lernende haben vor allem Erfahrungen im geleiteten Unterricht. Neue Lernformen, vor allem, wenn sie sich im ersten Anlauf nicht nur positiv auswirken, haben es schwer, Fuss zu fassen. Damit auch allfällige nicht erwünschte Wirkungen als Lernanlässe für alle Beteiligten genutzt werden können, braucht es eine systematische Untersuchung und Reflexion der Erfahrungen: Sowohl positive als auch negative Erfahrungen können auf diese Weise in den Zusammenhang gestellt (siehe Abb. 2), aufgearbeitet und angemessen bewertet werden. Dies kann vor allem Lehrpersonen entlasten, die dazu neigen, sich selbst unter Erfolgsdruck zu setzen.

2.2.5 Handlungsfeld: Haltungen und Werte

Aktuelle Fragestellungen, welche Werte und Haltungen betreffen, haben direkt oder indirekt mit dem gesellschaftlichen und individuellen Umfeld zu tun:

- Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Umfeld fragen sich z.B. Lehrpersonen, welche Werte als Grundlage im Unterricht gelten sollen, welches Wissen notwendig und für die Zukunft bedeutsam ist, was die Schule zur gegenwärtigen und zukünftigen Lebensgestaltung überhaupt noch beitragen kann.
- Lehrpersonen und Lernende haben unterschiedliche Lernbiografien. Diese wirken sich aus auf die Einstellungen über Lernen, Studienziele und Einsatzbereitschaft, aber auch auf die Vorstellung darüber, was guter Unterricht ist und was eine gute Lehrperson ist.
- Lehrpersonen und Lernende haben unterschiedliche lebensweltliche Erfahrungen. Diese wirken sich aus auf ihre Einstellungen über Schule, Bildung, Interessen, Bedeutung der Peers, Zukunftsvorstellungen.

Mögliche konkrete Anstösse für Unterrichtsentwicklung können sein:

- Die Beteiligten haben unterschiedliche Vorstellungen.
- Es fehlt die Zeit für Klärungen.
- Lernende fühlen sich nicht ernst genommen.
- Die Lehrperson stellt mangelnde Leistungsmotivation fest.
- Die Lernenden und die Lehrperson haben unterschiedliche Zielvorstellungen für den Unterricht im betreffenden Fach.
- Die Lehrperson möchte den Unterricht stärker am Schulleitbild orientieren.

Beispiel Selbstständiges Lernen:

Verschiedene Studien an Unterrichtsprojekten haben gezeigt, dass Lehrende und Lernende unterschiedliche Vorstellungen von selbstständigem Lernen haben. Die Lernenden verbinden damit möglichst weitgehende Unabhängigkeit und Freiheit, die Lehrpersonen möchten sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler bestimmte Ziele erreichen. Dieses Dilemma lässt sich nur bearbeiten und langfristig für beide Seiten befriedigend angehen, wenn immer wieder neu ausgehandelt wird, wie Selbstständigkeit im konkreten Fall

verwirklicht werden soll. Der erste Schritt ist dabei die Klärung der Wertvorstellungen und Einstellungen aller Beteiligten.

Zum Schluss:

Systematische und langfristige Unterrichtsentwicklung in Teamarbeit braucht entsprechende Rahmenbedingungen. Zu diesen gehören regelmässige, z.B. wöchentliche Teambesprechungen. Vermutlich lässt sich diese am besten realisieren, wenn die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen institutionalisiert wird, die in den gleichen Klassen unterrichten und schwerpunktmässig in den gleichen Handlungsfeldern tätig sein möchten.

Aus solchen Ansätzen könnten interessante Beispiele der Unterrichtsentwicklung entstehen, die sich von anderen Kolleginnen und Kollegen als Fallstudien zur Anregung eigener Unterrichtsentwicklung nutzen lassen.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter 1998. Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dubs, Rolf 1995. Lehrerverhalten. Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband.
- Gudjons, Herbert & Winkel, Rainer (Hrsg.) 1999. Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gudjons, Herbert 2003. Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klippert, Heinz 2000. Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim: Beltz.
- Klippert, Heinz 2001. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim: Beltz.
- Rahm Sibylle & Schratz, Michael (Hrsg.) 2004. LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: StudienVerlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz 2001. Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. S. 601–646.
- Wagenschein, Martin 1999. Verstehen lehren. Weinheim: Beltz.

3 Vom Groove des Lehrens und der Bereicherung des Lernens – Bericht aus der Themengruppe Lernen und Lerntheorie

Ines Siegfried Schnider

Unter der Leitung von Astrid Eichenberger, Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel, diskutierten in Anwesenheit von Peter Labudde, Direktor der AHL der Universität Bern, Frédéric Bächtold und Thomas Stuke von der Ecole d'Humanité, Hasliberg Goldern, Martin Keller, vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Stefani Irena Kuczynski, Dieter Werren und Rolf Wirth von der Kantonsschule Alpenquai Luzern, Christin Kunz vom Centrum für umfassendes Lernen, Villmergen, und Xaver Winiger von der Bildungsplanung Zentralschweiz mit Carmen, Corina, Anna und Matteo der Klasse 4Lb, Kantonsschule Alpenquai Luzern über Lernen und Lerntheorie.

Sehr schnell wurde in der Diskussion deutlich, Lernen hat etwas mit Motivation zu tun. Schon, wenn es um die Bereitschaft geht, sich überhaupt auf einen Lerngegenstand einzulassen. Schülerinnen und Schüler möchten wissen, warum sie etwas lernen müssen. Leuchtet ihnen die Sinnhaftigkeit eines Lehrgegenstandes ein, dann sind sie auch motiviert, daran zu arbeiten. Bei Lehrkräften, denen es gelingt, eine gute Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen, ist die Bereitschaft zu lernen, grösser. Nicht in erster Linie die spannende mathematische Formel, die grundsätzliche ethische Frage oder der wesentliche literarische Text regen zum Lernen an, nein, es ist in erster Linie die Lehrkraft, die das Fach verkörpert. Stimmt die Beziehung, dann ist dies auch ein Ansporn, sich für das Fach einzusetzen.

Motivation zu generieren, ist auch beim konstruktivistischen Ansatz, der versucht, über das Lernen als aktiver, situativer Prozess dem Aufbauen von Wissen gerecht zu werden, zentral. Die Resultate der TIMS- und PISA-Studien haben gezeigt, dass Jugendliche, die ihr Wissen aktiv aufbauen, motivierter sind und sich kompetenter fühlen als diejenigen, die durch Anleitung, Darbietung und Erklärung der Lehrkräfte das Wissen vermittelt bekommen haben. Heisst das jetzt, dass wir uns von der kognitivistischen Position verabschieden sollen, in der das Lernen vorrangig als rezeptiver Prozess verstanden wird? Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und auch der Experte sind der Meinung, dass es hier Beides braucht. Die Leistungen, so zeigt die Forschung, sind weder besser noch schlechter, ob konstruktivistisch oder kognitivistisch. Zentral ist bei beiden Positionen das Wissen, das Schülerinnen und Schüler mitbringen. Etwas wird gut verstanden, so Peter Labudde, wenn es auf Vorwissen basiert. Bei der Grundposition des instruktiven Lernens ist es aber wichtig, dass jedem Eindruck auch wieder ein Ausdruck ermöglicht wird. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich das, was sie rezeptiv aufgenommen haben, zu eigen machen, das Gelernte umsetzen, in eigenen Worten, in eigenen Gedanken ausdrücken. Den vier Schülerinnen und Schülern, die mit beiden Grundpositionen des Lehrens und Lernens vertraut sind, ist es vor allem ein grosses Anliegen, wenn die Lehrkräfte, die

an einer gleichen Klasse unterrichten, sich vermehrt auch über die Methoden absprechen würden, damit ein Tag in der Schule als abwechslungsreich erlebt werden kann. Das wäre ideal, so meinen sie.

Merken Schülerinnen und Schüler eigentlich, dass sich Lehrpersonen um guten Unterricht bemühen. Ja, sicher. Und wie wird das spürbar? Es gibt Lehrkräfte, die nachfragen, sich nach dem Lernerfolg erkundigen, der sich nicht erst an der nächsten Lernzielkontrolle herausstellen muss. Es gibt solche, die merken, wenn Schülerinnen und Schüler Freude am Unterricht haben. Es gibt andere, die bereit sind, etwas zu ändern, wenn im Unterricht Widerstand erwächst. Die Schülerinnen und Schüler haben die Erfahrung gemacht, dass es auch wichtig ist, als Klasse die Initiative zu ergreifen, wenn der Unterricht harzt.

Wann sind denn Lehrkräfte bereit, an ihrem Unterricht etwas zu ändern, das bekannte Muster zu verlassen? Dann, wenn die eigene Unzufriedenheit einem keine Ruhe mehr lässt. Das ist nach Peter Labudde der einzige wirkliche Auslöser, wenn ein länger dauernder Veränderungsprozess ausgelöst werden soll. Ein intendierter Konzeptwechsel greift, wenn er plausibel und leicht nachvollziehbar ist und auf fruchtbaren Boden fällt.

Immer wieder wird die Maxime vom guten Unterricht verlautbar. Wann sprechen Lehrkräfte denn bei ihrem eigenen Unterricht von gutem Unterricht? Wenn eine aktive Beteiligung vorhanden ist. Wenn beim Unterrichten ein Groove entsteht. Wenn man die Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler spürt. Wenn man das Bedürfnis hat, einer anderen Lehrperson von seinem Unterricht zu erzählen. Wenn mehr gelernt als gelehrt wird. Die Begeisterung für guten Unterricht ist auch bei den Schülerinnen und Schülern klar ablesbar: Wenn sie sich bereichert fühlen. Wenn sie heimkommen und am gleichen Fach noch weiterarbeiten möchten. Wenn sie den Eindruck haben, das Gelernte brauchen zu können. Wenn es sie anmacht, am Thema weiterzuforschen.

Ein spannender Kreislauf zeigt sich hier an: Konstruktiver Unterricht ist nicht nur motivierend, sondern motivierender Unterricht regt gleichzeitig Lernende dazu an, sich im eigenständigen Lernprozess in eine konstruktivistische Position zu begeben.

4 Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsinhalte

Felix Tschirky

4.1 Was ist die Motivation der Unterrichtsentwicklung aus Sicht der Unterrichtsinhalte?

Der inhaltliche Ablauf eines Unterrichts sollte einem Entwicklungsprozess entsprechen. Zu Beginn startet ein solcher Entwicklungsprozess mit klar gesteckten Zielen, auf welche die Grobplanung ausgelegt ist. Ein Entwicklungsprozess nimmt aber auch fortlaufend

neue Einflüsse auf: neue Rahmenbedingungen, spontane Interessen, unterschiedliche Lernerfolge, soziales Zusammenspiel, aktuelle Ereignisse usw.

Für eine inhaltliche Unterrichtsentwicklung ist es demnach wichtig, dass die Lernziele zu Beginn einer Lernsequenz zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern geklärt werden. Doch gerade diese Klärung scheint nicht ganz einfach zu sein. Sie beinhaltet zwei wichtige Aspekte:

a) Das Verständnis über die Lernziele

Vor Beginn einer Lernsequenz haben Schülerinnen und Schüler kaum das Wissen, Lernziele sowohl als Fachbegriff wie auch in ihrer interdisziplinären Bedeutung und praktischer Anwendung zu verstehen. Gerade umgekehrt ergeht es den Lehrpersonen. Sie sind durch ihren Routinealltag verleitet, dieses Verständnis bei den Schülern blind vorauszusetzen.

Noch zu selten erhalten Schülerinnen und Schüler Informationen über ihren Lernverlauf: in welchem Ausbildungsjahr welche Themen behandelt werden und welche Bedeutung diese Themen im Alltag haben. Wäre dies erklärt, könnte sich der Unterricht und dessen Lernerfolg an dieser Bedeutung messen.

b) Das Aushandeln von Lernzielen

Zur Klärung gehört aber auch das Aushandeln der Lernziele. Es ist ganz normal, dass die thematischen Interessen innerhalb einer Klasse sehr unterschiedlich sind. Ähnlich wie bei demokratischen Prozessen sollen diese Interessen aufgezeigt und anschliessend entschieden werden, welche Themen nun zu berücksichtigen sind.

Dieser Ansatz erscheint aus Sicht von Lehrpersonen etwas gar tollkühn zu sein, ist doch die Themenwahl durch die Lehrpläne vorgegeben. Im Weiteren sind diese Lehrpläne dermassen voll, dass noch zusätzliche, freiwillige Themen kaum Platz haben. Beim etwas genaueren Betrachten zeigt sich aber, dass dieser Zeitdruck weniger durch die Auflistung der Lernziele der Reglemente, sondern eher durch Unterrichtsstrukturen entsteht: Lehrteams entwickeln schulintern detaillierteste Lehrpläne; Lehrpersonen erarbeiten umfassende, eher gleichbleibende Lernunterlagen; Lehrteams einigen sich auf verbindliche Lehrmittel; Kommissionen beschliessen standardisierte Abschlussprüfungen; usw. Diese Unterrichtsstrukturen haben selbstverständlich ihre Vorteile – nur sollen sich Lehrpersonen auch bewusst sein, dass sie gleichzeitig einengen.

Die Ausgangslage für die Schülerinnen und Schüler ist ganz anders. Für sie sind diese Unterrichtsstrukturen viel weniger wichtig. Sie orientieren sich eher an direkt Sichtbarem: Erlebnisse und Erfahrungen aus ihrem Alltag, verwandte Aufgabenstellungen aus anderen Unterrichtsfächern oder Aktualitäten aus den Medien. Aus ihrer Sicht sollten Unterrichtsinhalte flexibler wählbar sein.

An der Folgetagung vom 25. März 2004 wurde Folgendes festgehalten:

- Unterrichtsinhalte orientieren sich an Zielen. Die Ausgangslage der inhaltlichen Ziele ist aber zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen unterschiedlich. Die Unterrichtsziele müssen somit transparent gemacht werden. Damit sie gemeinsame Ziele werden, müssen sie teilweise auch ausgehandelt werden.
- Der Lehrplan ist kein Wunschprogramm, sondern orientiert sich an den Zielen.
- Unterricht braucht eine Grundstruktur, an der man sich (alle Bildungspartner) orientiert. In der direkten Arbeit zwischen Klasse und Lehrperson braucht es aber gleichzeitig auch persönliches, flexibles Einbringen.
- Schülerinnen und Schüler fragen sehr oft nach dem Sinn des Unterrichtsinhalts. Ein Beispiel aus der Praxis könnte diesen Sinn darstellen und damit Interesse wecken.
- Unterrichtsinhalte sollen sich auf Praxisanwendungen beziehen – Praxisbezüge brauchen aber auch Grundlagentheorien.
- Grundlagefächer werden oft von Lehrpersonen nicht greifbar dargestellt.
- Vor allem an Mittelschulen sind Ziele manchmal nicht einfach zu definieren, da die direkte, persönliche Praxisanforderung im Gegensatz zur Berufslehre oft fehlt. Um so wichtiger ist in dieser Situation das Rollenverständnis der Schülerinnen und Schüler: «Meine Arbeit, meine Meinung ist gefragt!»
- Interdisziplinäres Lernen macht Unterrichtsinhalt plausibel. Interdisziplinäres Lernen soll sich aber an den Zielen orientieren.
- Volle Lehrpläne mit entsprechendem Zeitdruck blockieren flexibles Einbringen von Interessen, Wünschen und Aktualitäten.
- 45-Minuten-Raster der Lektionen wirkt blockierend auf flexibles Einbringen. Mehr Freiraum bringt ein Phasenunterricht.
- Unterrichtsfächer sollten mehr nach persönlichen Grundinteressen gewählt werden können.
- Der persönliche Antrieb für den Unterrichtsinhalt ist bei den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich.

4.2 Wo und wie geben Unterrichtsinhalte einen Anstoss zur Unterrichtsentwicklung?

Wie erwähnt, soll sich der inhaltliche Ablauf einer Unterrichtssequenz an gemeinsam definierten Zielen ausrichten. Gleichzeitig sollen aber auch fortlaufende Einflüsse diesen Ablauf mitbestimmen können. Sie bilden so Anstöße für eine Weiterentwicklung des Unterrichtsablaufs. Viel zu schnell werden sie als Störungen empfunden – sie sind eher ein Indiz für die momentane Lernsituation. Können diese Anstöße den inhaltlichen Ablauf beeinflussen, werden der Unterricht inhaltlich reell und der Lernerfolg greifbar. Das Aufnehmen von Anstößen hat aber auch eine soziale Wirkung. Können Schülerbeiträge den Unterrichtsverlauf beeinflussen, fühlen sich die Schülerinnen und Schüler als Lernpartnerinnen und Lernpartner akzeptiert und ernst genommen.

Beim Aufnehmen von Anstößen für die inhaltliche Unterrichtsentwicklung ergibt sich für die Lehrperson natürlich eine Schwierigkeit. Als erstes müssen Anstöße überhaupt wahrgenommen werden. Nicht jede zielabweichende Einzelsituation kann Anstoß für eine Unterrichtsentwicklung sein. Die Lehrperson hat damit die Aufgabe, während des Unterrichts und in der Nachbearbeitung Anstöße wahrzunehmen, abzuwägen und allenfalls in den Unterrichtsablauf einzubauen. Dies ist ein anspruchsvolles Wechselspiel zwischen aktiv Unterrichten und Reflektieren.

An der Folgetagung vom 25. März 2004 wurde Folgendes festgehalten:

Bremsende Anstöße:

- Kritik am Inhalt verbreitet ein schlechtes Unterrichtsklima.
- Destruktive Haltung und mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler machen den Unterricht ziellos.
- Das mangelnde Interesse an Grundlagetheorien verhindert das Verständnis bei Alltagsanwendungen.
- Das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsinhalt orientiert sich stark nach Prüfungsnoten.

Fördernde Anstöße:

- Schülerfragen aus dem Alltag fördern vernetztes Denken.
- Exkursionen und Projektwochen fördern den Umsetzungsprozess der Theorie.
- Das Einbinden von Aktualitäten macht den Unterricht reell.
- Durch das Aufnehmen von Wunschthemen fühlen sich die Schülerinnen und Schüler ernst genommen.
- Unterrichtsinhalt soll in der Anforderung für die Schülerinnen und Schüler passen.
- Unterricht soll Wissenshunger wecken, der mit dem Pausengong nicht aufhört.

Idealvorstellung über Anstöße für die Unterrichtsentwicklung

Der Unterricht beantwortet eigentlich ständig Fragen, die irgendwann einmal gestellt wurden. Ideal wäre es, wenn diese Fragen gerade heute erst von den konkreten Schülerinnen und Schülern gestellt würden. Der Unterricht müsste so nicht nach einem Lehrplan aufgebaut sein, sondern würde lauter Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

Die Aufgabe des Unterrichts müsste es demnach sein, diese Fragen neu in den Schülerinnen und Schülern zu wecken. Sie könnten so Anstöße für die fortlaufende Unterrichtsentwicklung sein.

4.3 Sichtbare Beispiele von Unterrichtsentwicklung aus inhaltlicher Sicht

Eine Unterrichtsentwicklung aus inhaltlicher Sicht ist schlecht planbar. Viel eher braucht es von Lehrpersonen eine feine Sensorik, verschiedene Anstöße aufzunehmen und eine Unterrichtsentwicklung zuzulassen. Oft ist die Sensorik bei Lehrpersonen aber nicht mehr so fit. Um diese Wahrnehmung für Entwicklungsanstöße zu aktivieren, kann versucht werden, sich an Beispiele zu erinnern, bei denen sich eine Unterrichtsentwicklung ergeben hat. Bei entsprechenden Beispielen merkt man, wie vernetzt Unterrichtsinhalte mit anderen Aspekten der Unterrichtsentwicklung (Lerntheorie, Unterrichtsformen, Unterrichtsreflexion und Haltungen/Werte) sind.

An der Folgetagung vom 25. März 2004 wurde Folgendes festgehalten:

- Eine Mischung von kognitivistischem und konstruktivistischem Unterricht empfanden Schülerinnen und Schüler als kurzweiliger. Durch die stärkere Rhythmisierung konnten sie die Theorie besser umsetzen. Andererseits erhielten sie eine direktere Rechtfertigung für die Grundlagentheorie.
- Schülerinnen und Schüler schwärmen immer wieder von treffenden Beispielen, wo Lehrpersonen Theorien in alltäglichen Situationen sichtbar machen können.
- Schülerinnen und Schüler erkennen, wie die Begeisterung einer Lehrperson sehr schnell auf die Schülerinnen und Schüler überspringen kann.
- Die Vernetzung von Fächern bringt einen befruchtenden Austausch unter den Lehrpersonen. Die Schülerinnen und Schüler schätzen es, wenn sie die Lehrpersonen als Team erkennen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so das Vertrauen, dass der Unterrichtsablauf gut begründet ist.

4.4 Fazit der Unterrichtsentwicklung aus inhaltlicher Sicht

1. Das Ziel des Unterrichts soll in der Klasse ausgehandelt werden.
2. Es soll immer wieder nach dem Sinn des Unterrichts gerungen werden. Eine Sinn-darstellung wirkt zeitsparend.
3. Praxisbezug und Aktualität unterstützen die Legitimation des Inhalts.
4. Lockerheit und Flexibilität im Unterrichtsinhalt wecken Interesse.
5. Darstellung der Unterrichtsziele ist eine Kommunikationsaufgabe.
6. Unterrichtsentwicklung macht Lernen wirkungsvoller.

5 Zusammenfassendes Protokoll der Diskussionsrunden zum Thema «Unterrichtsformen»

Walter Mahler

Experte: Hans Christoph Berg, Prof. em. für Didaktik und Schulpädagogik, Universität Marburg

Moderation: Tilo Hässler, Leiter Weiterbildung SIBP, Zollikofen

Protokoll/Redaktion: Walter Mahler, Bereichsleiter Berufsmaturität SIBP und Weiterbildungsverantwortlicher WBZ

Diskussionsteilnehmende: 1 Lehrperson für Mathematik, Luzern, 1 Lehrperson für Deutsch und Geografie, Spiez, nachmittags zusätzlich 1 Lehrperson für Deutsch und Mitglied einer Schulleitung

5 Schülerinnen der Kantonsschule Alpenquai, Luzern

5.1 Einleitung

Hans Christoph Berg schildert kurz die Hintergründe eines bildungspolitischen Streites in Deutschland, bei dem es um die Frage ging, welches Schulsystem (Gesamtschulen oder getrennte Schulen) das bessere sei.

Der Streit endete unentschieden, weil Untersuchungen zeigten, dass die Unterschiede bezüglich Leistung, Eltern/Schüler-Zustimmung, Kosten usw. zwischen den einzelnen Schulen grösser waren als die Systemunterschiede.

Die Frage lautet deshalb nicht mehr, welches Schulsystem das beste ist, sondern was eine gute Schule ausmacht. Unter welchen Bedingungen kann guter Unterricht entstehen? Was ist guter Unterricht?

5.2 Guter Unterricht aus Sicht des Experten

Nach Hans Christoph Berg zeichnet sich guter Unterricht durch spannende, gute, kernige Inhalte aus, die mit flexiblen, vielfältigen Methoden angeboten werden. Um diese Forderungen in der Praxis umzusetzen, fordert er die Erarbeitung guter Beispiele, so genannter Unterrichtsexempel.

Seine zentrale These lautet:

Die Schule kommt in Bezug auf Unterrichtsentwicklung weiter, wenn im Kollegium gute Unterrichtsexempel als Muster, verstanden als «unterrichtliche Leuchttürme» im Sinne von Meisterstücken, bzw. «best practice», entwickelt werden.

Es reicht jedoch nicht aus, wenn in einer Schule nur Inhalte oder nur Methoden diskutiert werden.

Diese zusätzliche Entwicklungsarbeit sollte von der Schulleitung durch Stundenentlastung, Weiterbildungsurlaub oder sonst in angemessener Form belohnt werden.

Um eine überschaubare Zahl solch allgemein bildender Unterrichtsbeispiele zu erhalten, sollte die Stoffauswahl auf wenige, aber gute, wesentliche, ergiebige Themen reduziert werden.

Das setzt allerdings einen intensiven Diskussionsprozess innerhalb der Fachschaften und im ganzen Kollegium voraus. Die Diskussion mit fachfremden Kollegen und Kolleginnen kann dabei als erster Filter dienen. Wenn es beispielsweise nicht gelingt, einer Lehrperson eines Sprachfaches die Relevanz eines mathematischen Lehrinhaltes zu vermitteln, darf mit Recht gefragt werden, wie es dann gegenüber den Schülerinnen und Schülern gelingen soll.

Das Ziel wäre, je nach Schultyp bzw. Maturitätsrichtung beispielsweise 8 bis 12 fundamentale Mathematikthemen gemeinsam im Sinne einer kollegialen (auch fachfremden!) Optimierung auszuwählen. Es ist dabei wichtig, eine klare Trennung zwischen Pflicht und Kür (Zugaben, die je nach Zeit oder Vertiefungsrichtung möglich sein können) vorzunehmen.

Die Bedeutsamkeit des ausgewählten Themas ist dabei wichtiger als die vollständige Behandlung des Themas. Es braucht den Mut zur Lücke!

Es ist wichtig, z.B. Studienwochen in diesem Sinne zu nützen (Themen mit Schülerinnen und Schülern besprechen) und solche Zeitgefäße nicht als Reservestunden zu verstehen, um «verlorene» Lektionen nachzuholen oder um Wissenslücken in verschiedenen Fächern zu stopfen.

5.3 Guter bzw. schlechter Unterricht aus Sicht der beteiligten Schülerinnen

Aus Sicht der anwesenden Schülerinnen findet guter Unterricht statt, wenn die Lehrpersonen den Stoff gut erklären und vermitteln können, wenn Erfolgserlebnisse möglich sind und wenn die Lehrpersonen Themen wählen, welche die Schülerinnen und Schüler selber beschäftigen oder Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden herstellen können.

Guter Unterricht gelingt, wenn die Lehrkräfte sich in die (Interessens-)Lage der Lernenden versetzen können und sich gut überlegen, was die Schülerinnen interessieren könnte bzw. wie sich dieses Interesse wecken liesse. Dies gilt auch für so genannt abstrakte Fächer. Im Mathematikunterricht könnte z.B. mit einem Würfelspiel das Thema der Wahrscheinlichkeitsrechnung eingeleitet werden.

Schlechte Unterrichtssituationen entstehen, wenn jede Lehrperson ihr Fach für das wichtigste hält und nicht mehr sieht, wie die Schülerinnen und Schüler den täglichen «Lernparcours» über 5 bis 7 Disziplinen absolvieren.

Als schlecht erachten die Schülerinnen die ungenügenden Absprachen unter den Lehrpersonen einer Klasse in Bezug auf Klausuren, verwendete Methoden oder erteilte Hausarbeiten. Es ist belastend und uninteressant, wenn im gleichen Semester in mehreren Fächern Gruppenarbeiten und Kurzvorträge durchgeführt werden.

Ferner wird der Unterricht als schlecht empfunden, wenn Lehrpersonen methodisch nicht auf der Höhe sind oder wenn die Schülerinnen den Eindruck haben, dass vereinzelte Lehrpersonen das Unterrichten lediglich als Broterwerb betrachten.

Selbstkritisch sehen die Schülerinnen ihren Anteil an schlechtem Unterricht vor allem in ihrer Bequemlichkeit oder der fehlenden (Selbst)Motivation, wobei sie der Ansicht sind, dass z.B. schwächere Schülerinnen und Schüler in der Mathematik einen geführten Unterricht brauchen und erst anschliessend selbstständig und selbstmotiviert arbeiten können. Leute, die Mathematik lieben, finden selbstgesteuertes Lernen sinnvoller und anregender.

Jüngere Lehrpersonen werden von den Schülerinnen manchmal als fachlich nicht so sicher, dafür menschlich als engagierter eingeschätzt. Ältere Lehrpersonen sind fachlich meist sehr kompetent, aber methodisch oft eingefahren und halten menschlich mehr auf Distanz zu den Lernenden.

5.4 Guter Unterricht aus Sicht der Lehrpersonen

In Ergänzung zu den von den Schülerinnen erwähnten Punkten brachten die anwesenden Lehrpersonen folgende Gesichtspunkte vor:

Der Unterricht ist gut, wenn die Lernenden etwas mitnehmen, was sie brauchen können, beispielsweise verschiedene Problemlösemethoden im Mathematikunterricht.

Lernstoff, den die Schülerinnen und Schüler selbstständig, selbstgesteuert erarbeitet haben, bleibt besser. Allerdings brauchen solche Unterrichtsformen mehr Zeit und verlangen eine sorgfältige Auswahl und Vorbereitung des Stoffes, was nicht gerade leicht zu bewerkstelligen ist.

Unterricht ist immer ein Gemeinschaftsprodukt zwischen Lehrenden und Lernenden. Es braucht den Willen und den Einsatz aller Beteiligten.

5.5 Anregungen aus der Diskussionsrunde

Experte:

- Unterrichtsentwicklung ist vor allem ein Prozess bzw. ein Produkt einer Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte!

- Man darf nicht einfach den Universitätsstoff in die Mittelschulen hineindrücken. Der akademische Überanspruch muss gesenkt werden.
- Im Mathematikunterricht braucht es gute Methoden und motivierende Veranschaulichungen. Auf diese Weise vermittelt ist Mathematik bis zu einem gewissen Grad für alle Schülerinnen und Schüler erschliessbar.
- Fächerkoordinierender Unterricht (z.B. die gleiche Epoche im Fach Deutsch, Französisch, Geschichte oder Kunstgeschichte zeitgleich behandeln). Diese Unterrichtsform ermöglicht über die Fachgrenze hinaus eine inhaltliche Vertiefung ins Thema, weil man zwar das Fach, die Lehrperson und evtl. auch das Schulzimmer wechselt, aber nicht das Themengebiet verlässt. Stundenplantechnisch bietet diese Unterrichtsart keine Probleme, sie erfordert jedoch eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften.
- Im Verlauf der Zeit sollte ein Repertoire von erprobten, gelungenen Unterrichtsexemplen aufgebaut werden. Um dies zu fördern, könnten beispielsweise in einer Schule so genannte kollegiale Exempelwerkstätten institutionell eingerichtet werden.

Lehrpersonen:

- Die Lehrpersonen erachten den Vorschlag, den Schullehrplan und den Semesterstoffplan eines Faches mit den Klassen zu besprechen sowie Wünsche bzw. Interessen der Lernenden zu berücksichtigen, durchaus als sinnvoll und bis zu einem gewissen Grad auch als machbar.
- Das Einführen von kollegialer Hospitation wäre ein erster Schritt in Bezug auf fächerkoordinierenden Unterricht und bessere Absprachen.
- Ein unter den Lehrpersonen, die eine gemeinsame Klasse haben, zirkulierender Ordner mit angewandten Methoden würde im rein technischen Bereich erste Verbesserungen bringen.
- Speziell im Mathematik- und Physikunterricht sollte mehr auf den Gender-Aspekt bei der Erschliessung der Themen geachtet werden. (Die Einbettung des Themas und der Zugang zu den Aufgaben ist für Schülerinnen anders als für Jungen.)
- Im Fach Mathematik kann es je nach Klasse hilfreich sein, von den Lernenden ein Lernjournal mit Fehleranalyse führen zu lassen.

Schülerinnen:

- Die Lehrpersonen sollten – soweit es möglich ist – mehr Transparenz bezüglich des Schullehrplans, des Stoffplans vom laufenden Semester und der gemeinsamen Unterrichtsplanung schaffen. (Z.B.: Auswahl von Ländern oder Klimazonen in der Geografie, Vertiefungsthemen in der Biologie, Mitsprache bei der Auswahl von Lektüren usw.)
- Wie wäre es mit einer kleinen Umfrage am Semesteranfang bezüglich Themen und Methoden? Auf diese Weise könnte auch die Absprache zwischen den Lehrkräften optimiert werden, damit nicht alle im gleichen Semester Kurzvorträge, Kleinprojekte, Gruppenarbeiten oder Portfoliodokumentation einplanen.

- Für Lehrpersonen sollte eine konstante Weiterbildung im pädagogischen und methodischen Bereich vorgeschrieben sein. (In Analogie zu der Idee, dass man den Führerschein von Zeit zu Zeit erneuern sollte.)
- Wichtig ist, dass die Lehrpersonen kommunikativ besser werden und lernen, ihr Fachwissen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln!

6 Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion

Christine Greder-Specht/Hans Ulrich Küng

6.1 Notwendigkeit der Unterrichtsreflexion

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in einem komplexen Berufsfeld. Das bedeutet, dass viele Fragestellungen bzw. Probleme aus der Schulpraxis fallspezifisch sind und nicht nach einem allgemeinen, theoretisch begründeten Schema gelöst werden können. Die Lehrpersonen sind deshalb aufgefordert, Fragestellungen, die sich aus konkreten Unterrichtssituationen ergeben, immer wieder selbst zu analysieren und zu reflektieren.

6.2 Gegenstand der Reflexion

Im Hinblick auf das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler sich Wissen auf verschiedenen taxonomischen Niveaus¹ aneignen, muss die Unterrichtsreflexion auf die Frage fokussieren: «Wie lernen Schülerinnen und Schüler?» Die Lehrperson sollte sich somit in erster Linie mit den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen und sich fragen, wie sie die entscheidenden Prozesse in Gang setzen bzw. optimieren kann. – Leider geschieht das aber noch relativ selten!

Als Indikatoren für einen Lernerfolg geben Schülerinnen und Schüler an, dann besonders viel gelernt zu haben, wenn das Unterrichtsthema nach den Schulstunden in den Pausen weiter diskutiert wird, wenn sie merken, dass das Gelernte im Alltag angewendet werden kann, oder wenn sich Querverbindungen zu anderen Themen zeigen. Eine Schülerin sagt dazu spontan: «Wenn man plötzlich überall Physik sieht.»

Folgende Faktoren beeinflussen nach Ansicht der Schülerinnen eine solche «Nachhaltigkeit»: Der Unterricht soll spannend und tiefgründig sein. Die Lehrperson muss vor allem authentisch sein, als Person wahrnehmbar. Sie darf durchaus ihren eigenen, vielleicht auch skurrilen Stil haben, falls sie echt wirkt – denn nicht jede Unterrichtsmethode passt zu jeder Lehrperson.

¹ Bloom, Benjamin S. (Hrsg.). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz Verlag, 1973. – Rütter, Theodor. Formen der Testaufgabe: eine Einführung für didaktische Zwecke. München: Verlag C.H. Beck, 1973

6.3 Hemmende Faktoren

Im Hinblick auf systematische Unterrichtsreflexion sind hinderlich:

- Zeitnot
- Stoffdruck
- Bequemlichkeit – «es läuft ja gut!»
- Angst: Durch das genaue Hinschauen könnten der Lehrperson Dinge bewusst werden, die sie jetzt noch nicht weiss. («Was ich nicht weiss, macht mir nicht heiss.»)
- Anfängliche Misserfolge: Lehrerinnen und Lehrer machen die Erfahrung, dass es schwierig ist, bei Evaluationen wirklich bis zu den Kernfragen des Unterrichts vorzustoßen.
- Unsicherheit: Lehrpersonen betreten hier häufig «Neuland». Sie haben oft nicht die nötigen Qualifikationen und Kompetenzen, um Evaluationen erfolgreich durchzuführen und darauf aufbauend eine vertiefte Unterrichtsreflexion zu gestalten. In diesem Bereich herrscht Entwicklungs- bzw. Weiterbildungsbedarf.

Beim Aufbau einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung, welche auf Unterrichtsreflexion basiert, müssen alle diese hemmenden Faktoren mitbedacht werden.

6.4 Transfer der Reflexionserkenntnisse

Mithilfe der Reflexion gelangt die Lehrperson zu Wissen, in welchem das Potenzial für Veränderung steckt. Doch dieser Transfer von den Evaluationsergebnissen zu konkreten Veränderungen im Unterricht scheint – auch nach den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler – sehr schwierig zu sein und häufig nicht zu gelingen.

6.5 Mit Reflexionswissen vom Mikro- über das Meso- ins Makrosystem vordringen

Unterrichtsentwicklung, aufbauend auf Unterrichtsreflexion, muss auch ein Anliegen einer ganzen Schule sein. Erfolgreiche Unterrichtsreflexion kann am besten in kleinen Teams (Q-Gruppen) erfolgen, wo sich die Kolleginnen und Kollegen gegenseitig unterstützen. Um in einer Schule eine entsprechende Vertrauens- und Gesprächskultur aufzubauen, braucht es ein schrittweises Vorgehen, in dem Lehrkräfte allmählich Zutrauen fassen und die Erfahrung von gegenseitiger Offenheit machen können. In einem ersten Schritt fällt dies oft leichter in schulübergreifenden Gruppen, z.B. bei Weiterbildungsveranstaltungen. – Das bei solchen Prozessen gesammelte Wissen muss anschliessend aus den Schulzimmern bzw. Schulhäusern in die Bildungslandschaft hinausgetragen werden, um eine weitgreifende und nachhaltige Unterrichtsentwicklung zu fördern.

7 Zur Formung der Persönlichkeit einer Lehrkraft ist Unterrichtsentwicklung nicht hinreichend, aber förderlich – Bericht aus der Themengruppe «Haltungen/Werte»

Hans Jürg Zingg

Sieben Lehrpersonen der Sekundarstufe II, ein Lehrerfortbildner und der Gastexperte Hansjörg Neubert von der Freien Universität Berlin diskutierten unter der Leitung von Regula Fankhauser (Deutsches Gymnasium Biel/Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern) den Themenkreis «Haltungen und Werte». Die fünf Schülerinnen der Klasse 4Lb der gastgebenden Kantonsschule Alpenquai Luzern hielten sich in der ersten Stunde sehr gut an die Spielregel, nur zuhören zu dürfen, um sich dann in der zweiten Diskussionsstunde nach der Mittagspause um so engagierter zu Wort zu melden. Und es wurde ihnen zugehört!

Runde 1 (11–12 Uhr):

7.1 Persönlichkeitsentwicklung als Bestandteil der Lehrkompetenz

7.1.1 Der Magister – ein Magier?

Hansjörg Neubert entwickelte zu Beginn als repetierenden Einstieg in Kurzfassung das, was er in seinem brillanten Referat am Kongress 2003 bereits vorgeführt hatte: den Lehrkompetenzstern. Darin verbildlicht er nicht nur die üblichen, von den meisten Didaktikerinnen und Didaktikern dargestellten Fähigkeiten wie «didaktische Kompetenz» und «Kompetenz zur Führung des Unterrichts», vielmehr macht er neu den Versuch, die Lehrkompetenzen mit persönlichen Eigenschaften zu verknüpfen. «Dem Charakterkopf der Lehrkraft wird näher getreten» könnte man, frei nach Brecht, feststellen. So werden Lehrkompetenzen flugs in Lebensführungskompetenzen der Lehrperson umgemünzt: Hinter «Führung des Unterrichts» taucht «Kunst der eigenen Lebensführung» auf, «Kommunikative Kompetenz» wird mit «Freundlichkeit und Zugänglichkeit» verknüpft, vom Lehrenden wird «Lebendigkeit», «professionelle Fröhlichkeit» und «menschliche Souveränität» verlangt, und schliesslich gipfelt Neuberts Anspruch sogar in der «Sorge um sich selbst», ausgedrückt in der schlichten Forderung des Pädagogen Salzmann aus dem 18. Jahrhundert: «Sei gesund!» Dass dem Magister dabei gelegentlich die Funktion eines Magiers zukomme, waren Neuberts eigene Worte, aber im Gegenzug wandte er sich vehement gegen das «Oberlehrersyndrom» der Überheblichkeit und der Besserwisserei: «Qui mange de la pédagogie, en meurt».

Damit war die Diskussion zunächst auf das Individuum der Lehrperson und deren Lernbiografie fokussiert, also nicht auf das, was Regula Kyburz-Graber im Startreferat unter dem Stichwort «systemisches Umfeld» dargestellt hatte, sondern auf dessen Kern.

Hans Joss, erfahrener Leiter von Semesterkursen für Volksschullehrkräfte des Kantons Bern, empfand Neuberts Ansprüche eindeutig als zu hoch, als angsteinflössend, insbesondere für Lehrkräfte in Problemsituationen. «Beschwörungsdidaktik» nannte er den Lehrkompetenzstern, der seiner Ansicht nach bei vielen Kolleginnen und Kollegen auf Ablehnung stossen würde. Statt einem normierenden Anspruch genügen zu wollen, würde er, Joss, solchen Lehrkräften empfehlen, zu einem individuellen «Was will ich?-Was ist mir wichtig?-Konzept» zu finden und nach dem Motto: «Tu, was du kannst!» sich von falschen Perfektionsansprüchen zu lösen.

Hansjörg Neubert, der ebenfalls Coaching-Erfahrung besitzt, antwortete Hans Joss mit dem Hinweis auf die biografische Neugierde, dank der die Lehrperson ein Wissen über sich selbst zu erwerben fähig sein sollte, und genau dazu könne der «Stern» hilfreich sein.

Graziella Mateo (LG Bern-Kirchenfeld) fasste zusammen, was etliche andere auch fanden: «Dieser Lehrkompetenzstern müsste bekannter sein.»

7.1.2 Ist gut zu lehren lernbar?

«A good teacher is a good man» – mit diesem leicht augenzwinkernd geäusserten Bonmot eines Kollegen aus Stanford verdeutlichte Neubert, dass die Lernbarkeit pädagogischen Handelns ihre Grenzen hat. Je mehr die persönlichen Kompetenzen ins Spiel kämen – damit spielte er auf die «dunklen» Bereiche seines «Sterns» an – , desto schwieriger werde das Erlernen. Und wenig zu halten sei von rasch angeeigneter «Qualifikationsprofessionalität». Nur halblaut liess Hansjörg Neubert den Satz fallen: «Der eine kanns halt, der andere nicht.» Um sogleich beizufügen: «Vergessen Sie's!».

7.1.3 «Woran erinnert ihr euch?»

Aber wer ist denn eigentlich eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer? – Mit dieser Frage war der Übergang vom Individuum Lehrperson auf die Wirkung Lehrperson–Schülerin/Schüler und Lehrperson–Klasse thematisiert. Hans Joss hatte vorgeschlagen, Schulabgängern die Frage zu stellen: «Wer war ein guter Lehrer?» Und Heinz Luyven, Lehrer an einer Pflege-Berufsschule, wandelte die Frage etwas um: «Woran erinnert ihr euch?». Dabei könne es nicht um «nachhaltiges Wissen» gehen, sondern um Beziehungen und Haltungen, ausgedrückt in erinnerten Erlebnissen. Dass die Schule sich nicht wirklich für solche Erinnerungen interessiert, empfand Hans Joss aus seiner Kenntnis von Lernbiografien heraus als Defizit. Hansjörg Neubert wies auf die Wichtigkeit der Vorbildwirkung von Lehrpersonen hin und insbesondere auf die prägende Funktion von «Erstlehrkräften».

7.1.4 Bedeutung des systemischen Umfelds

Nur sehr punktuell wurde der weitere Kreis des systemischen Umfelds in die Diskussion einbezogen: Kollegium, Schule und soziale Umwelt.

Hannelore Eisenhauer von der Ecole d'Humanité, nach eigenem Bekennen «mit 67 noch nicht ausgebrannt», nannte ihre Schule ein pädagogisches Paradies, in welchem einmal pro Woche eine pädagogische Konferenz stattfindet, wo man sich über die Probleme von und mit Schülerinnen und Schülern aussprechen könne und demzufolge damit nicht allein gelassen werde.

Verena Linder (WSIO Interlaken) stellte den Einzelfall eines Schülers zur Diskussion, der sich von den Lehrkräften generell abgelehnt fühlt, wobei die Lehrkräfte gestehen müssen, dass dem tatsächlich so sei: «Ja, wir mögen ihn nicht.» – Dass man Schüler oder Schülerinnen nicht möge, komme vor, so Hansjörg Neubert; wenn man mit ihnen darüber reden und die Gründe erörtern könne, sei schon eine hohe Stufe erreicht. Denn man sollte bei aller professioneller pädagogischer Wertschätzung die Fähigkeit nicht verlieren, jemandem offen seine Meinung zu sagen.

Runde 2 (14–15 Uhr):

7.2 Persönlichkeit und Haltungen als «Objekte» von Unterrichtsentwicklung

Die Sicht der Lernenden: Echtheit, Offenheit, Begeisterung sind zentrale Lehrerqualitäten

Die zweite Gesprächsrunde begann mit angeregten und anregenden Voten der fünf Tertiärinnen, deren Namen ich leider nicht notiert habe. Übereinstimmend herrschte die Meinung, die Lehrerpersönlichkeit müsse auch im Unterricht zum Vorschein kommen, die Lehrkraft, die sich hinter einer Maske verstecke, wirke unglaublich. Und erst noch, wenn die dazugehörige Rolle schlecht gespielt sei, da gehe das Vertrauen verloren. Die Lehrperson, welche ihre Emotionen vor dem Unterrichtszimmer wie einen Regenschirm stehen lässt, verliert in den Augen der Schülerinnen und Schüler an Menschlichkeit.

Dieser Auffassung war auch Hans Joss, wenn er von psychisch strapazierten Lehrkräften sagte: «Die wollen keine Rolle spielen, sondern sich selbst sein dürfen.»

Auf die Frage von Hansjörg Neubert: «Welche Haltungen findet ihr denn gut?» kam ein kleiner Katalog zustande: Sicherheit, Wertschätzung, Offenheit und – offenbar zentral: Begeisterung für den Beruf: «Man merkt, ob ein Lehrer sich langweilt beim Vortragen». Und neben den Hinweisen auf immer dieselben Blätter und immer dieselben Proben wurde – einmal mehr – die bekannte Anekdote vom zweimal gezeigten Film mit demselben Witz an derselben Stelle zur Veranschaulichung verwendet, keine Wandersage zweifellos, sondern ein sich in Abständen wiederholendes Ereignis.

Und wie zum Trost für all die geübte Kritik kam der Satz: «Es gibt auch Lehrkräfte, bei denen wir uns wohl fühlen!»

Unterrichtsentwicklung 1: Rückmeldekultur pflegen

Die Diskussionsleiterin lenkte die Frage nun aber weg von der Persönlichkeit und fragte nach Massnahmen im Bereich Unterrichtsentwicklung, welche geeignet sind, Haltungen und Werte zu beeinflussen. Als erstes wurde das Thema Rückmeldekultur ins Spiel gebracht, dazu wussten die Schülerinnen gute Beispiele zu nennen. In der Kantonsschule Alpenquai ist im Zug der Qualitätsentwicklungsarbeit ein Rückmeldesystem eingeführt worden, das jede Lehrkraft dazu verpflichtet, der Klasse einmal pro Semester drei Fragen zu stellen:

1. Was mache ich gut?
2. Was könnte ich verbessern?
3. Was sollte ich besser unterlassen?

Daraus soll sich ein Gespräch mit der Klasse entwickeln und auf Seiten der Lehrkraft sollten Änderungsbemühungen feststellbar sein, was die Schülerinnen auch tatsächlich bestätigen konnten. Wohl wissend, dass solche Änderungen oft nur befristeten Charakter haben, hat man zusätzlich das Schüleramt des «Daran Erinnernden» geschaffen, was sich anscheinend ebenfalls bewährt hat.

Unterrichtsentwicklung 2: Motivation abklären

Statt der Lehrkräfte standen dann vorübergehend die Lernenden im Zentrum. Eine gute Lernhaltung sei heute nicht mehr einfach zu vermitteln, Fleiss, Betragen und Aufmerksamkeit würden nicht mehr gesondert bewertet, Elternvorbilder fehlten oft, fand Hansjörg Neubert und nannte das Bemühen der Lehrkräfte in dieser Sache schlicht eine Sisyphusarbeit. Die Schweizerinnen und Schweizer sahen die Sache etwas weniger pessimistisch: Man müsse sich für die Motive hinter dieser Haltung interessieren und danach fragen, das könne oft helfen, fanden einige.

Unterrichtsentwicklung 3: Selbstständigkeit nicht behindern

Eine andere Frage war die nach der Selbstständigkeit und wie das System sie fördert bzw. behindert. Die Tertianerinnen fanden, mit dem Wochenplansystem der Primarschule seien sie besser dazu angehalten worden, heute falle es ihnen z.B. eher wieder schwerer, längerfristige Aufgaben termingerecht zu erledigen.

Unterrichtsentwicklung 4: Vielfalt der Werthaltungen bekämpfen? – erhalten ?

Trotz gemeinsam erarbeiteten Leitbildern sei es nicht möglich, ein ganzes Kollegium auf gemeinsame Werthaltungen zu verpflichten, fand Jörg Ryser (LG Bern-Kirchenfeld), dies führe dazu, dass Lehrkräfte gegeneinander ausgespielt würden. Dem pflichteten die Luzerner Schülerinnen bei und fanden dazu einen schönen Vergleich: «Jedes Pferd testet seinen Reiter, jeder Hund seine Besitzerin: Wo sind ihre Grenzen? Was darf ich mir erlauben? Wo bleibt er hart und wo gibt er nach?» Genau so tun es die Klassen mit ihren Lehrpersonen.

Allerdings gab es einige Stimmen, welche gerade die Vielfalt der Werthaltungen an einer Schule als wesentliches, herausforderndes und spannendes Element bewahrt haben wollten.

Unterrichtsentwicklung 5: Unterrichtsreflexion fördern

Damit war man zum Schluss wieder bei der Lehrkraft als Einzelperson, bei ihrem Charakter und ihrer Art, auf negative Feedbacks, auf die Lernunwilligkeit von Klassen und allgemein auf Schwächen des Unterrichtssystems zu reagieren. Verena Linder empfahl die Unterrichtsreflexion: Feedback ist nicht alles, was danach kommt, ist wesentlich. Wir müssen den Fehler nicht nur bei uns selbst suchen, sondern den Gründen nachgehen, die zum schlechten Feedback geführt haben. Und Heinz Luyven riet, gnädig mit sich selbst zu sein, aber auch mit den Andern, keine Omnipotenz-Illusionen zu hegen, sondern für sich und die andern optimale Lösungsversuche anzustreben.

8 «Pädagogische Weiterbildung ist wichtiger als fachliche!»

Hans Jürg Zingg

Fischteich Schülerinnen

(14.00–14.20 Uhr), geleitet von Regula Kyburz-Graber

Jede der fünf Handlungsfelder-Arbeitsgruppen hatte eine Schülerin in die Fischteich-Gesprächsrunde delegiert, wo unter der Leitung von Regula Kyburz-Graber während zwanzig Minuten Erlebnisse und Erfahrungen aus den beiden vorangehenden Sitzungen eingebracht werden konnten. Die Gesprächsleiterin nahm sich bewusst zurück, um möglichst viele Wortmeldungen zu erhalten; eine Taktik, die sich gelohnt hat, denn die jungen Frauen wussten den aufmerksam lauschenden Lehrkräften und Experten im kreisförmig dicht bestuhlten Saal manches Bedenkenswerte zu sagen.

Als erstes dankten sie dafür, dass man sie heute frei hatte reden lassen und dass ihnen auch zugehört worden war – offenbar keine reine Selbstverständlichkeit in Gesprächen zwischen Lehrkräften und Schülern. Es sei ihnen bewusst geworden, dass manche ihrer Aussagen gewisse Lehrkräfte überrascht hätten. Insbesondere dort, wo es um die Lehrerpersönlichkeit gegangen sei. Wichtig sei nämlich, dass die Lehrkraft ihre Persönlichkeit nicht spiele, sondern dass sie sich menschlich ehrlich einbringe. Mit Offenheit erreiche man mehr; und wer methodisch noch so gut sei, aber den kommunikativen Draht zur Klasse nicht finde, keinen echten Dialog mit den Schülerinnen und Schülern führen oder Missverständnisse nicht rasch und sicher klären könne, habe bestimmt weniger Lehrerfolg. – Natürlich seien auch die Klassen gefordert, das Ihre zum Gelingen des Dialogs beizutragen, z.B. durch Offenheit für Neues und die Fähigkeit zu konstruktiver Kritik!

Aber auch der Dialog unter den Lehrkräften, gegenseitige Unterrichtsbesuche und generell Unterrichtsreflexion wurden als wesentlich erachtet. Namentlich jüngeren, unerfahrenen Lehrkräften müsse geholfen werden, zu einem eigenen Unterrichtsstil zu finden. Die in Neuberts Lehrkompetenzenstern dargestellten Fähigkeiten müssten allen bewusst gemacht werden und über sie zu verfügen, sei ebenso wichtig wie gute Fachkompetenz. Eine Teilnehmerin der Runde ging sogar so weit, die pädagogische Weiterbildung für wichtiger zu erachten als die fachliche und eine Art pädagogischer Auffrischungsprüfung für Lehrkräfte vorzuschlagen.

Schliesslich wurde auch betont, es gehe nicht um die perfekte Einzellektion, sondern um gute Unterrichts- und Lerneinheiten. Da mache es nichts, wenn mal eine Einzelstunde etwas abfalle.

Auf die Frage von Regula Kyburz-Graber, welche fünf grösseren Projekte zur Unterrichtsentwicklung für sie Priorität hätten, wurden genannt:

- Lehrkräfte (z.B. für Mathematik) müssten selbst mal etwas Neues lernen.
- Schülerinnen und Schüler sollten den Lehrplan kennen lernen und eigene Wünsche den Stoff betreffend anbringen können.
- Blockunterricht, evtl. sogar Epochenunterricht statt der 45-Minuten-Lektionen.
- Kommunikationsformen entwickeln, die den Unterricht qualitativ verbessern
- Angeregt durch bereits bestehende Angebote: mehr fächerverbindende Unterrichtsprojekte.

9 «Zentraler Gegenstand der Unterrichtsentwicklung ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler»

Armand Claude

Fischteich Lehrpersonen

(14.20–15.00 Uhr), geleitet von Regula Kyburz-Graber

Auf diese Titelaussage einigten sich die fünf Lehrpersonen gleich zu Beginn, nicht ohne darauf hinzuweisen, wie eng das Lehren, also die Arbeit der Lehrpersonen, damit verbunden sei.

Zunächst nannte die Gesprächsrunde günstige Voraussetzungen für Unterrichtsentwicklung:

- An erster Stelle steht für die Lehrerinnen und Lehrer die eigene Sicherheit bezüglich des Fachwissens und bezüglich der Arbeitssituation.
- Gegenseitige Wertschätzung und Offenheit zwischen Lehrperson und Lernenden, aber auch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleginnen/Kollegen sind unabdingbar.
- Schliesslich setzt Unterrichtsentwicklung die Bereitschaft zu kritischen Fragen an sich selbst voraus: Was läuft gut? Was geht nicht so gut? Was könnten Gründe sein?

Auf die Frage, woran man denn wirkliche Unterrichtsentwicklung erkennen könne, wurde an erster Stelle ein vorhandenes Repertoire guter Unterrichtsexempel genannt. Solche zeichnen sich unter anderem aus durch die angemessene Mitwirkung der Lernenden in Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts. Zur Unterrichtsentwicklung gehört für die Fischteich-Teilnehmenden aber auch ein professionelles Unterrichts-Feedback, sowohl von Seite der Lernenden wie aus dem Kollegenkreis. Auf der Ebene der Schule kann ein Personaleinsatz, welcher die Teamarbeit fördert, ebenso ein Indiz für wirkliche Unterrichtsentwicklung sein wie etwa eine schulinterne Weiterbildung, zu der Lernende anderer Schulen herangezogen werden.

Dass Unterrichtsentwicklung gelungen ist, kann sich zeigen in «Wissen, von dem die Lernenden nicht mehr wissen, woher es stammt», aber auch in der Klärung von Fragen dank Diskussion und Auseinandersetzung im Unterricht. Gelungene Unterrichtsentwicklung heisst auch, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht spontan weiter diskutieren oder gar freiwillig weitere Unterrichtsveranstaltungen zum Thema besuchen.

Abschliessend formulierten die Lehrerinnen und Lehrer einige persönliche «Thesen» zur Unterrichtsentwicklung:

- Alle Lehrpersonen sollen alle an der Schule unterrichteten Fächer «verstehen», d.h. sich bewusst sein, womit sich ihre Lernenden in den anderen Fächern auseinander setzen.
- Die Unterrichtsziele müssen allen von Anfang an bekannt sein, oder noch besser: gemeinsame Unterrichtsziele sind auszuhandeln.
- Die Reflexion des Unterrichts gehört zum Alltag der Lehrpersonen und dient nicht nur zur Krisenbewältigung in ausserordentlichen Lagen. Sie ist nur als gemeinsame Reflexion – mit Lernenden, mit Kolleginnen und Kollegen – sinnvoll, sollte aber auch nicht übertrieben werden.

10 Nachtrag 2004: Erreichte Fortschritte der Lehrkunst seit Unterrichtsentwicklung (UE) 2003 und erwünschte Fortschritte bis UE 2006 – Beitrag zum Luzerner Folgetreffen im Mai 2004

Hans Christoph Berg

10.1 Einleitung: Rückblick zum Vorblick

(1) Vor einem Jahr haben wir uns hier im schönen Luzern zum Kongress Unterrichtsentwicklung 2003 getroffen – es ist schon sehr lange her, denn die Zeit läuft rasch. In zwei Jahren wollen wir uns wieder hier treffen zum Kongress Unterrichtsentwicklung 2006 – es ist nicht mehr sehr lange hin, denn die Zeit läuft rasch. Also komme ich rasch zu meinem Rückblick zwecks Vorblick, denn nach dem Kongress ist vor dem Kongress.

(2) Zunächst sei nochmals die Grundlinie meines Vortrags skizziert: Einerseits gibt es die weithin anerkannten Beispiele exzellenten Unterrichts von Wagenschein, andererseits gibt es Erfahrungen und Konzepte zur Einzelschulentwicklung (beispielsweise von Rolff u.a.). Was wir nun brauchen, ist eine Unterrichtsentwicklung, die Brücken schlägt zwischen exzellentem Unterricht und Einzelschulentwicklung.

Hierzu hatte ich einen zweifachen Beitrag vorgelegt: Erstens die Grundfigur der Lehrkunstdidaktik: Ein Dreipass mit wagenscheininspiriertem Lehrstückunterricht im Zentrum, verbunden mit den Dreipassfeldern Lehrstückrepertoire – Lehrkunstwerkstatt – Konzept und Methode von Lehrkunst und Bildung, eingebettet in den Horizontkreis von Schulkultur.

Zweitens den Ansatz einer lehrkunstdidaktischen Unterrichtsentwicklung: Konkretisierung des Bildungskonzepts durch Aufbau eines schuleigenen Lehrstückrepertoires in kollegialen Lehrkunstwerkstätten. In beiden Punkten hat es seit dem Luzerner Kongress Unterrichtsentwicklung 2003 (auch dank seiner Dynamik) Fortschritte gegeben, die ich

hier – im einjährigen Rückblick sowie im zweijährigen Vorblick auf die Luzerner Kongresse Unterrichtsentwicklung 2003/2006 – gerne berichte.

10.2 Ausbau der Lehrkustdidaktik

10.2.1 Der Inkreis ...: Lehrstückunterricht mit Wagenschein

«Wagenscheins Primzahl-Lehrstück in Goldern, Marburg, Bern und so weiter. Zehn Wagenschein-Lehrstücke in hundert Unterrichtssinszenierungen» – diesem seinerzeit in den «Suchlinien zu Lehrkunst und Schulvielfalt» (Berg 1993) anvisierten Ziel haben wir uns im Schuljahr 2003/04 durch zwei Unterrichtspremieren noch weiter angenähert (zu 85%), so dass wir es bis Luzern UE 2006 ganz zu erreichen hoffen können: erstens durch Simon Friedrich-Raabes Marburger Unterrichtssinszenierung von Wagenscheins «Sechs-Stern»/«Entdeckung der Axiomatik» (1968/1974), zweitens durch Daniel Ahrens' Lippstädter Unterrichtssinszenierung von Wagenscheins «Mathematik aus der Erde (Geometrie)»/«Der Mond und seine Bewegung» (1961/1962) – hierfür gab es sogar aus der Hand des Bundespräsidenten Johannes Rau den zweiten Preis in der Ausschreibung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit «alle für EINE WELT für alle». Und auch in der Breite lief der Lehrstückunterricht gut: die meisten Lehrstücke erfuhren ihre jährliche Unterrichtssinszenierung, manche parallel auch mehrere; Spitzenreiter war im vergangenen Jahr Linnés Wiesenstrass nach Rousseau mit sechs untereinander verbundenen Unterrichtssinszenierungen in Michelstadt, Biel: St. Peters-Insel!, Fulda, Marburg, Frauenfeld und Kreuzlingen.

10.2.2 ... im Dreipasssschwung ...: mit Perspektive – Organisation – Konzept und Methode

Erstens: Unser Lehrstückrepertoire umfasst derzeit fast vierzig Lehrstücke, zumeist mindestens dreimal unterrichtserprobt, quer und längs durch Fächerspektrum und Klassenstufen; der Schwerpunkt liegt natürlich noch in den Naturwissenschaften – ein Erbe Wagenscheins. Bis Luzern UE 2006 hoffen wir, das erste halbe Hundert Lehrstücke zusammenzubringen und so mit Reclams «Kleinem Schauspielführer» und seinen 53 Theaterstücken gleichziehen und unseren «Kleinen Lehrstückführer» daneben stellen zu können. Aber bis die Lehrkustdidaktik ihr geschätztes Reifeziel von einigen Hundert Lehrstücken – ein Angebot von zwei bis drei Lehrstücken pro Fach und Jahrgangsstufe – erreichen kann, bis dahin wird es nach Wagenschein (1896–1988) und nach Berg/Klafki/Schulze (1936/1927/1926) sicher mindestens noch eine dritte Generation brauchen: und die ist ja schon munter am Werk!

Zweitens: Bei den *schulübergreifenden* Lehrkunstwerkstätten ist die für Gymnasiallehrpersonen im Kanton Bern im zehnten Jahr mit immer wieder neuen Teilnehmerinnen vital, stabil und produktiv, die für Volksschullehrpersonen im Thurgau im fünften Jahr – hier gilt: no news, good news! Aber daneben gibt es die grosse Überraschung: die Neueinrichtung von vier *schulinternen* Lehrkunstwerkstätten – doch davon mehr nachher.

Drittens: Bei der Konzeptentwicklung hat der Luzerner Vortrag von Wolfgang Klafki einen Durchbruch gebracht. Noch vor einigen Jahren hatte er (damals noch als Gastautor) konstatiert: «Die Lehrkustdidaktik ist eine bildungstheoretisch orientierte Didaktik. (...) Allerdings haben die Lehrkunst-Didaktiker ihren Bildungsbegriff bisher nicht in systematischer Weise umrissen» (W. Klafki, in Berg/Schulze, 1997, S. 16f.). Diesen Mangel hat Klafki – inzwischen seit 1999 Mitherausgeber der Lehrkunstwerkstatt-Bände und Mitbetreuer mehrerer Lehrkunst-Dissertationen – in seinem Luzerner Bildungsvortrag selber geheilt, mit seiner systematischen Ortsbestimmung der Lehrkustdidaktik als einer von sechs «Sinndimensionen eines modernen Allgemeinbildungskonzepts» (vgl. W. Klafki, in Berg 2003, S. 11–28). Diese Konzeptentwicklung hat natürlich auch Folgen für die Methoden der Lehrstückkomposition und -interpretation: Inzwischen ist neben die lehrkustdidaktische Methodentrias («exemplarisch: genetisch-dramaturgisch, Berg/Klafki/Schulze nach Wagenschein und Hausmann») auch die bildungsdidaktische Kategorialeanalyse getreten (nach Klafki 2003 mit Rückverweisen auf Klafki 1959).

10.2.3 ... im Umkreis: Der Horizont von Schulkultur

Hier habe ich im vergangenen Jahr wenig Bewegung wahrgenommen in den ca. zehn Schulen, bei denen ich mindestens partielle Einblicke in ihr Lehrkunstpraxis habe. Ich will darum diesen Gesichtspunkt über die Vortragsfassung hinaus nochmals durch ein Selbstzitat aus der Langfassung verstärken: «Schulkultur als Aufgabe mag deutlich geworden sein. Aber wie lässt sie sich lernen? Im Prinzip sehr einfach: Schulen als lernende Organisationen auf dem Weg zur Schulkultur – warum sollten sie sich nicht aus anderen Kulturbetrieben authentische Lehrer und Entwicklungshelfer suchen und wählen. Gespräche führen über die vielen neuen Aufgaben teilautonomer Schulen wie Budgetierung, Qualitätssicherung, Arbeits- und Zeitorganisation, Personalentwicklung, Betriebsübersicht, Betriebsethos usw. – ein Gespräch zwischen erfahrenen und gleichwohl kulturoffenen und neugierigen Schulleiterinnen und Schulleitern mit beispielsweise einem Chefredakteur, mit einer Museumsleiterin, mit einem Kirchendekan, mit einer Verlagslektorin, einer Hochschulrektorin, mit einem Rundfunkjournalisten, einem Orchestermusiker, einem Theaterintendanten. Kurz, Schul-Kultur-Dialoge über Schulkultur zwischen Schulleitern und anderen Kulturbetriebsleitern.

Schon lange hat sich ja der «Blick über den Zaun» zwischen Normalschulen und Alternativschulen eingespielt, ohnehin der international vergleichende Blick auf Schulen jenseits der Landesgrenzen; aber der interinstitutionelle Vergleichsblick über den eigenen Schulbetrieb hinaus ist noch wenig geübt. Dabei hat die NRW-Denkschrift überzeugend dargelegt, wieviel ein Schulwesen auf dem Wege zu teilautonomen Schulen sogar von riesigen Wirtschaftsbetrieben lernen kann. Wahrscheinlich können wir dergleichen interinstitutionelle Vergleichs- und Lernprozesse erleichtern, indem wir sie erstens umlenken von Wirtschaftsbetrieben auf Kulturbetriebe, zweitens herunterholen auf die Ebene von Klein- und Mittelbetrieben, und drittens in die Form persönlicher Aug-in-Aug-Dialoge bringen.» (Berg 2003, S. 50f.)

10.3 Schulen auf dem Weg einer lehrkustdidaktischen Unterrichtsentwicklung

10.3.1 Lehrkustdidaktische Unterrichtsentwicklung

Analog zur Methodenkompetenz als Ziel der individuellen Lehrer(weiter)bildung nunmehr Methodenkompetenz als Ziel der institutionellen Unterrichtsentwicklung – dieser Ansatz Hilbert Meyers hat die moderne Unterrichtsentwicklung anschlussfähig gemacht für die traditionelle Unterrichtslehre. Lehrkustdidaktische Unterrichtsentwicklung nimmt diesen Ansatz auf, allerdings mit zwei Optimierungszügen: Erstens: *Lehrkustdidaktik* erinnert an die Priorität der Didaktik vor der Methodik (kein Ableitungsverhältnis!) und strebt daher nach einer Konzentration auf Unterrichtsinhalte (statt auf ihre Ausgrenzung) und geht dann weiter zur Integration von Unterrichtsmethoden und Unterrichtsorganisation. Zweitens: Als *Lehrkustdidaktik* freut sie sich auf einen Kollegialdiskurs über best practice – riskieren wirs auf Deutsch: auf ein kollegiales Ringen ohne bürokratische und technokratische Kurzschlüsse und Schnellschüsse um schulöffentliche Anerkennung unterrichtlicher Meisterstücke – ein ähnliches Ringen wie in anderen Kulturbetrieben ja seit Generationen eingespielt.

10.3.2 Schulen auf dem Weg

Im Luzerner Vortrag hatte ich (in realistischer Vorsicht) einseitig auf die bewährte Form *schulübergreifender* Lehrkunstwerkstätten gesetzt und hatte schulintern nur die neue Form methodenpluralistischer Exempelwerkstätten (inklusive Lehrstücke) für realistisch gehalten. Aber inzwischen haben sich erfreulicherweise – auch dank der Kongressdynamik UE 2003 mit Perspektive UE 2006! – vier weitere Schulen auf den Weg gemacht zu einer Unterrichtsentwicklung durch *schulinterne* Lehrkunstwerkstätten mit dem Ziel eines schuleigenen Lehrstückrepertoires. Nach den positiven Erfahrungen dieses Jahres möchte ich schon jetzt meine übervorsichtige Strategie korrigieren und erstens ein produktives Neben- und Miteinander von schulübergreifenden und schulinternen Lehrkunstwerkstätten empfehlen sowie zweitens Priorität für den Aufbau eines schuleigenen Lehrstückrepertoires, das dann als Kristallisationskern für ein methodenpluralistisches Exempelrepertoire wirken kann.

10.3.3 Die ersten Schritte

Der entscheidende Eröffnungszug ist die Gestaltung eines pädagogisch-didaktischen Tages für das gesamte Kollegium mit einer teilnehmeraktiven Präsentation von acht bis zehn Lehrstücken quer und längs durch Fächerspektrum und Schulstufen durch lehrkunst-erfahrene Kolleginnen und Kollegen – und das alles natürlich konzeptionell gerahmt sowie (und das ist entscheidend) mit einer realistischen Organisationsperspektive für eine schulinterne Lehrkunstwerkstatt als Lehrerweiterbildungsgefäß. Solch ein pädagogisch-didaktischer Tag kann natürlich nur gelingen, wenn die (erweiterte) Schulleitung Lehrstückpräsentationen persönlich kennen und schätzen gelernt hat und sich für ein solches

Angebot mit Perspektive einsetzt. Inzwischen bin ich überzeugt, dass Lehrkunst am besten durch das Nadelöhr einer solchen schulöffentlichen Qualitätsprobe einzuführen ist.

Der zweite Schritt fordert natürlich viel Umsicht und Fingerspitzengefühl: die inhaltliche und personelle Zusammenstellung einer kooperationsfähigen Werkstattgruppe – eine schwierige, aber bislang offenkundig lösbare Aufgabe.

Für den dritten Schritt können wir dann langjährige Erfahrung mitbringen: Es geht um die Organisation des Werkstattprozesses in seiner bewährten Schrittfolge von Quartalstreffen. – Und bis hierhin sind wir derzeit in allen vier Schulen gekommen.

10.3.4 Die nächsten Schritte

Nach vier bis sechs Quartalstreffen sollten alle ausgewählten Lehrstücke an der eigenen Schule (mindestens einmal) unterrichtetserprobt sein. Danach planen wir als vierten Schritt eine Zwischenevaluation und Rückmeldung an das Kollegium, verbunden mit Vorschlägen zum Weitergang bis hin zum Ziel eines schulprogrammgeeigneten Lehrstückrepertoires. Hier machen wir uns auf ein gesundes schulöffentliches Ringen um Synergie gefasst, um eine jeweils angemessene Dosierung und Verteilung, um die nötigen checks und balances, um die Respektierung und Neutralisierung berechtigter (mindestens verständlicher und notfalls unvermeidlicher) Allergien, Antipathien – um deren Bearbeitung ja auch keine andere Kulturinstitution herumkommt: Wir alle hören gern «Konzerte» und würden ungern «Kontrazerte» hören: Miteinander Wettstreiten: ja! Gegeneinander Wettstreiten: nein!

Voraussichtlich wird es danach fünftens eine zweite, erweiterte Werkstattrunde geben, sowie sechstens das Ringen um die Aufnahme eines Lehrstückrepertoires ins Schulprogramm.

10.4 Ausblick: Fallstudien zur Unterrichtsentwicklung erwünscht

In Luzern UE 2003 hatten alle fünf am kongressvorbereitenden Schulrundgang beteiligten Schulen als Desiderat und Perspektive «Fallstudien zur Unterrichtsentwicklung» empfohlen – analog zu den «Fallstudien zur Schulentwicklung» (Buhren/Rolff 1997). Solch eine (vorsichtig systematisierende) Kasuistik von «Fallstudien zur lehrkunstdidaktischen Unterrichtsentwicklung» hoffen wir in zwei Jahren zum Luzerner Kongress UE 2006 vorlegen zu können. Und dass bis dahin die Lehrkunst weitere Fortschritte geschafft hat und dass dank dieser Fortschritte Schulen den Weg lehrkunstdidaktischer Unterrichtsentwicklung besser gehen können – dafür bitte ich um Ihren Daumendruck!

Literaturhinweise siehe Seiten 101f.

11 Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion

Herbert Altrichter

«Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion» war das Thema meines Vortrags bei der vorjährigen Tagung. Die neuerliche Einladung gibt mir die Gelegenheit zu überlegen, was sich in Hinblick auf das Thema Unterrichtsentwicklung seit dem Vorjahr verändert hat.

11.1 Fokussierung auf Lernen und Lernergebnisse

Im vergangen Jahr hat das Thema «Unterrichtsentwicklung» sicherlich weiter an Bedeutung gewonnen. Die Diskussion über die Ergebnisse von TIMSS und PISA ist weiter gegangen und hat die Aufmerksamkeit stärker auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern und – noch stärker – auf die dabei produzierten Lernergebnisse fokussiert. «Bildungsstandards» wurden in Deutschland und Österreich (vgl. Klieme et al 2003; Haider et al 2003) in die Diskussion gebracht, die die Lernprozesse an Schülerkompetenzen und deren Messbarkeit orientieren sollen. Man will bei Schülerinnen und Schülern «etwas bewirken». Und man hofft, durch den Blick auf die Lernergebnisse überhaupt die Entwicklung von Einzelschulen und des Bildungssystems insgesamt «steuern» zu können. «Outputsteuerung» ist ein gemeinsamer Nenner der verschiedenen «neuen Steuerungsmodelle», die zur «Modernisierung des Bildungswesens» (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003) angeboten werden.

So sinnvoll die von den Advokaten der «Outputsteuerung» formulierte Kritik an der traditionellen Steuerung über die Eingabe von Ressourcen ohne Ergebnisüberprüfung ist, so unsinnig ist es allerdings zu hoffen, eine Organisation oder ein Bildungssystem allein über Output steuern zu können. Ergebnismasse sind wie Warnlampen, die uns auf Probleme aufmerksam machen. Aus ihnen ist aber üblicherweise wenig über die Ursachen, die zu diesen Problemen geführt haben, abzulesen. Dazu sind weitere Informationen über Input-Prozesse und Kontext erforderlich.

Ich persönlich glaube, dass in den kommenden Jahren der Bedarf an subtileren Informationen über die Lernprozesse, die zu den gemessenen Ergebnissen geführt haben, steigen wird. Dann wird auch deutlicher werden, dass eine gewisse Umverteilung von persönlicher Energie und Ressourcen, die gegenwärtig in evaluative Massnahmen gesetzt werden, in die Richtung von didaktischer und fachdidaktischer Entwicklungsarbeit gehen muss.

11.2 Evaluation und Evaluation

Dies ist nämlich die zweite Entwicklungstendenz, die im vergangenen Jahr für mich deutlich geworden ist: Die Forderung nach Evaluation ist in den deutschsprachigen Schulsys-

temen immer drängender geworden. Nachdem in den früheren Phasen der Schulmodernisierung viel Mühe auf die Motivation und Qualifikation für schulische Selbstevaluation verwendet worden war, wird – im Nachklang des PISA-Schocks – die staatliche Forderung nach externer Evaluation immer drängender. Auch hier spielen die «Bildungsstandards» eine Schlüsselrolle: sie sollen einen Vergleichsmassstab zwischen Schulen bieten und gleichzeitig soll ein Instrumentarium von Tests aufgebaut werden, das die Erhebung vergleichbarer Daten erlaubt.

Aus der Beratung von Schulentwicklungsprojekten und aus der Forschung wissen wir, dass die durch Evaluation erhobenen Informationen eine Quelle für Sinn für Lehrerinnen, Lehrer und Schulen sein können, deren Arbeit traditionellerweise keine systematische und verlässliche Rückmeldung bekommt. Auf der anderen Seite wissen wir jedoch auch, dass gerade die lehrerbezogene Evaluation mit einigen Grundprinzipien einer traditionellen Lehrerkultur (wie z.B. die Autonomie des Einzelnen im Klassenzimmer und die gleiche Behandlung aller Kolleginnen und Kollegen) bricht, was zu erheblichem Widerstand in Evaluationsprojekten führen kann (vgl. Altrichter 2000). Die Forcierung externer Evaluation kann so einerseits die Informationssituation im System deutlich verbessern, was günstig für Weiterentwicklung auch des Unterrichts sein müsste. Sie kann aber auch zu Blockierungsphänomenen und damit letztlich dazu führen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich aus Entwicklungsprozessen ausklinken oder sie boykottieren.

Es kommt offenbar darauf an, wie Evaluationssysteme in die bestehende Kultur von Schulen «implementiert» und dort weiterentwickelt werden, dass sie tatsächlich eine positive Wirkung entfalten können. Dafür – und besonders für die immer wieder propagierte und auch logisch erscheinende Verbindung und wechselseitige Stimulierung von Selbst- und Fremdevaluation – gibt es bisher einzelne interessante Erfahrungen in Schulen, kaum jedoch schon so gute Beispiele, dass systemweite Umsetzungen propagiert werden könnten (vgl. Strittmatter 2004).

Um diese Skizze zusammenzufassen: Unterrichtsentwicklung scheint immer mehr Bedeutung zugeschrieben zu werden, die Forderung danach immer «drängender» zu werden. Dadurch wird auf der anderen Seite auch Druck aufgebaut, der zu Blockierungen führen kann. Meines Erachtens sollten sich jene, die eine dynamischere Weiterentwicklung des Unterrichts an unseren Schulen fördern wollen, unter anderem mit folgenden drei Themen befassen:

- Was ist der *Sinn von Unterrichtsreflexion* für Lehrerinnen und Lehrer und wie kann dieser erfahrbar gemacht werden?
- Was für ein Beruf ist der *Lehrberuf* und wie kann dieser so weiterentwickelt werden, dass Unterrichtsreflexion und -entwicklung zu integralen Bestandteilen der Berufsausübung werden?
- Welche *Arbeitskultur* ist in Schulen nötig, damit Unterrichtsreflexion und -entwicklung gedeihen können, und wie kann deren Weiterentwicklung gefördert werden?

11.3 Der Sinn von Unterrichtsreflexion und -entwicklung für Lehrerinnen und Lehrer

Für die Reflexion des eigenen Unterrichts zum Zwecke seiner laufenden Weiterentwicklung sind schon viele gute Argumente vorgebracht worden: Unterrichten ist ein komplexer professioneller (das heisst intellektuell-aktiver) Beruf. Dieser kann nicht allein qualitativ durch trainierte Skills oder Routinen ausgefüllt werden, sondern braucht die Reflexion (und Weiterentwicklung) der eigenen Tätigkeit, um mit Unvorhergesehenem, Spezifischem und Normativem umgehen zu können. In dieser Perspektive ist Unterrichtsreflexion ein Instrument zur Weiterentwicklung von Unterricht, die dieser – aufgrund seiner Komplexität und aufgrund des ständigen Wandels der verschiedenen Umgebungsbedingungen – ursprünglich nötig hat. Insofern haben sich auch gute Lehrerinnen und Lehrer zu allen Zeiten ihre Gedanken über den Unterricht gemacht und versucht, daraus Schlüsse für dessen Weiterentwicklung zu ziehen. Gegenwärtig wird diese Reflexion Schulen und Lehrpersonen durch Verpflichtungen zur Evaluation und Rechenschaftslegung zum Auftrag gemacht. Diese Verpflichtung (ein Muss-Motiv nach Strittmatter 2001) liefert natürlich Motivationen für manche Lehrenden. Auf der anderen Seite erscheint sie – genauso wie viele andere gut gemeinte Ideen für die Weiterentwicklung autonomer Schulen – als zusätzliche Aufgabe und Belastung. Auch wenn manche der Abwehrfiguren, die von der Lehrerschaft vorgebracht werden, rein defensiv sind, so muss man doch feststellen, dass auch in diesem Beruf – wie in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen – in den letzten Jahren eine *berufliche Intensivierung* stattgefunden hat, die nicht durch verbesserte Arbeitsbedingungen oder zusätzliche Gratifikationen begleitet wurde.

Im Zusammenhang unserer Diskussion erscheint mir auch ein Blick auf die «neuen Lerntheorien» als sinnvoll (vgl. Mandl 2004). Einesteils können aus den Konzepten des aktiven und selbst gesteuerten Lernens, des offenen Unterrichts, des eigenverantwortlichen Arbeitens usw. viele Argumente abgeleitet werden, die auch für das Lernen und die Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern Begründungs- und Orientierungskraft haben müssten. Wenn sich Fortbildung und Weiterqualifikation von Lehrenden selbst an solchen Lerntheorien orientiert, dann müsste in Fortbildungsmassnahmen auch mehr Zeit für Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion sein (dies habe ich im Vortrag des Vorjahres an Beispielen ausgeführt; vgl. auch Wittwer et al. 2004). Auf der anderen Seite bringt auch der Einsatz solcher neuen Lerntheorien in den Klassen – nach einer gewissen Zeit, in der die Anfangsschwierigkeiten überwunden wurden – für Lehrerinnen und Lehrer auch Zeiträume, die ein Potenzial für Beobachtung und Reflexion der dabei sich entfaltenden Lernprozesse bieten.

11.4 Die Weiterentwicklung des Lehrberufs

Was für ein Beruf ist der Lehrberuf? Primär und traditionellerweise geht es um Unterrichten, um die Begleitung von Lernen und Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie um vorbereitende Tätigkeiten, die in diesem Umkreis anfallen. Aber welchen Stellenwert hat Reflexion, eigene Entwicklungstätigkeit und kollegiale Fortbildung in diesem

Beruf? Ist der Lehrberuf eine klassische Einzeltätigkeit von relativ isoliert nebeneinander arbeitenden Berufstätigen oder erfordert er Koordination und Abstimmung zwischen den Betroffenen, die schliesslich zu einem bewussten Einander-Zuarbeiten führen?

Diese (rhetorischen?) Fragen deuten nur an, dass in den letzten Jahren vieles im Lehrberuf in Bewegung gekommen ist. Nach meiner Meinung hat sich dies in der – oft relativ vagen – Formulierung von zusätzlichen Anforderungen an die Berufstätigen niederschlagen, ohne dass es deswegen zu einer Weiterentwicklung des Berufsauftrags und der Anstellungsbedingungen gekommen wäre. Faktisch haben sich die Arbeitsbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer verändert; dies aber durch eine Veränderung von Berufsauftrag und arbeitsrechtlichen Bedingungen anzuerkennen, fällt den meisten Staaten schwer, weil sie meinen, an die Grenzen der Budgets und der politischen Machbarkeit zu stossen. Schulentwicklung – so wurde von Anfang an behauptet – braucht eine veränderte Lehrerrolle. Derzeit werden zwar Anforderungen verändert und dazu addiert, ohne dass aber die Arbeitsbedingungen sich ändern. Dies produziert Friktionen im Berufsbewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern, die sich in Entfremdung von ihrem Arbeitsplatz und defensiven Einstellungen gegenüber Entwicklungen niederschlagen (vgl. Heinrich/Altrichter 2004).

11.5 Schulische Arbeitskultur und Unterrichtsreflexion

Die verschiedenen schulentwicklerischen Innovationen der letzten Zeit propagieren ein Bild vom Lehrberuf, das auf verstärkter Kooperation und Bereitschaft, sich in die eigenen Klassen hineinschauen zu lassen, basiert. Die Abstützung der eigenen Tätigkeit in einer Gruppe kann gewiss als Sicherheitsnetz verstanden werden. Sie kann ein Ambiente neuer Ideen und empathischer Herausforderungen bieten, sie kann – und wird – aber auch als ein Verlust erlebt werden, als ein Verlust von (individueller) Autonomie, die für viele Lehrerinnen und Lehrer ein wichtiges Motiv zur Berufswahl darstellte.

Dem individuell-autonomen Einzelarbeiter treten nun Konzepte von «Total Quality Management» gegenüber: Individuelle Autonomie versus totales Management? Gegenwärtig scheinen sich diese beiden Bilder in vielen Fällen beinahe unversöhnlich gegenüber zu stehen. Für Unterrichtsentwicklerinnen und Unterrichtsentwickler lautet aber die Frage: Welche plausiblen und «attraktiven» Pfade gibt es von dem einen zum anderen Bild von Schule? Welche Pfade, die nicht nur auf der Ebene der schönen Ideen plausibel klingen, sondern auch von den betroffenen Praktikerinnen als eine Perspektive für die Zukunft empfunden werden? Welche Möglichkeiten kann man denjenigen, die individuelle Autonomie gewohnt sind, anbieten, um ein – für Unterrichtsentwicklung sinnvolles – Stück der Autonomie bei einer stärkeren Einordnung in eine koordinierte und geführte Organisation zu erhalten? Gibt es Möglichkeiten zu unterschiedlichen Einstiegspunkten, zu unterschiedlichen Geschwindigkeiten? Das Engagement für Unterrichtsentwicklung müsste hier eigentlich viele Gelegenheiten bieten.

11.6 Qualifikation und Kompetenzen für Unterrichtsreflexion

Welche neuen Qualifikationen und Kompetenzen benötigen die Betroffenen, um für Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion vorbereitet zu sein? Evaluation und kooperative Weiterentwicklung erfordern zum Teil neue technische und soziale Kompetenzen von Lehr- und Leitungspersonen: Wenn Unterricht evaluiert und weiter entwickelt wird, dann darf man nicht blind den Fragebogen von der Nachbarschule verwenden, sondern muss die Kompetenz haben, Erhebungsinstrumente kritisch zu verwenden und für die eigenen Zwecke zu adaptieren. Da sprechen die Daten nicht für sich, sondern man muss verschiedene Wege der Dateninterpretation und deren Fallen kennen. Dann darf man sich nicht darauf verlassen, dass alle wie «erwachsene vernünftige Menschen» an einem Strang ziehen werden, sondern man wird die Arbeit durch sinnvolle Moderationsformen für die Zusammenarbeit von Erwachsenenengruppen strukturieren wollen (vgl. Altrichter/Messner/Posch 2004).

Daraus ergibt sich eine grosse Anzahl von Aufgaben für die Ausbildung und Fortbildung, und dies in Zeiten, in denen die entsprechenden Ausbildungs- und Fortbildungsinstitutionen streng mit ihren Ressourcen haushalten müssen.

11.7 Fazit

Unterrichtsentwicklerinnen und -entwickler können sich freuen: Viele aktuelle Entwicklungen verdeutlichen die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung durch Lehrergruppen, zu der meiner Anschauung nach Unterrichtsreflexion immer dazu gehört.

Unterrichtsentwicklerinnen und -entwickler werden sich nicht freuen: Gleichzeitig steigen nämlich quantitativ und qualitativ die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, ohne dass ihnen entsprechender Ausgleich, sei es durch neue Sinnangebote oder materielle Gratifikationen, angeboten würde. Dies führt an vielen Schulen zu einer steigenden Müdigkeit und Skepsis gegenüber Schulentwicklung, die sich auch auf konzertierte Aktionen zur Unterrichtsentwicklung, die über persönliche Vorlieben hinausgehen, auswirken können.

In dieser ambivalenten Situation sind (wie immer partielle) Lösungen gesucht: Fruchtbare Anlässe für Entwicklungstätigkeit, sensible Strategien zu deren Stimulierung und Unterstützung sowie akzeptable Forderungen für organisatorische und berufliche Rahmenbedingungen, die Wege zu neuen Formen der Berufstätigkeit ebnen können, in denen Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsreflexion eine wichtige Rolle spielen wird.

Literatur

Altrichter, H.: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2000)41. Beiheft, 93–110.

- Altrichter, H./Messner, E./Posch, P.: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze 2004.
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. transcript: Bielefeld 2003.
- Haider, G./Eder, F./Specht, W./Spiel, C.: Zukunft Schule. Strategien und Massnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der Zukunftskommission. BMB-WK: Wien 2003.
- Heinrich, M./Altrichter, H.: Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Profession. Vortrag bei der Tagung der Kommission «Professionsforschung und Lehrerbildung» der DGfE. Wittenberg 2004.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 2003. (http://dipf.de/index_1024.htm, 04-06-21).
- Mandl, H.: Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen. Erscheint in: journal für lehrerInnenbildung (2004)
- Strittmatter, A.: Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. In journal für schulentwicklung 5(2001)4, 5–66.
- Strittmatter, A.: Zwischen Selbstbespiegelung und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen. In: journal für schulentwicklung 8(2004)1, 37–53.
- Wittwer, H./Salzgeber, G./Neuhauser, G./Altrichter, H.: Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen offenen Lernen. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. StudienVerlag: Innsbruck 2004, 105–118.

12 Thesen zum 5. Handlungsfeld der Unterrichtsentwicklung – Werte/Haltungen – Bericht aus der Arbeitsgruppe

Hansjörg Neubert

1. Jede Unterrichtsentwicklung vollzieht sich in einem normativen Kontext aus kulturell-gesellschaftlichen Werten, pädagogischen Leit- und Zielvorstellungen sowie persönlichen Haltungen und Weltbildern. Unter Handlungs- und Innovationsgesichtspunkten sind für die Unterrichtsentwicklung und die Gestaltung des Unterrichts die Wertvorstellungen, persönlichen Haltungen und pädagogischen Weltbilder der *Lehrperson* von entscheidender Bedeutung. Sie geben dem Unterricht seine Konturen, gestalten die Art und Weise des pädagogischen Umgangs und stellen normative Deutungs- und Orientierungsmodelle für das Erwachsenwerden dar.
2. Im Zuge einer eher strategisch ausgerichteten Unterrichtsentwicklung, die das Unterrichts- und Schulmanagement sowie die Prozessoptimierung und Qualitätskontrolle in den Vordergrund rückt, liegt die Gefahr nahe, die den unterrichtlichen Um-

gang nachhaltig prägenden, aber dem strategischen Zugriff entzogenen, Werte und Haltungen der Lehrerin und des Lehrers und damit die normativ-existenzielle Bedeutsamkeit der Person und des persönlichen Vorbildes zu vernachlässigen. Ziel der Unterrichtsentwicklung darf aber nicht nur die Optimierung des «*Kerngeschäftes* Unterricht» sein, sondern muss der «*gute Unterricht*» bleiben, in dem neben Lernergebnissen auch verantwortungsvolle und kluge Formen pädagogischen Umgangs, lernfördernde Haltungen und hilfreiche Orientierung für gelebte Situationen angestrebt werden. Je orientierungsloser und brüchiger die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wird, umso dringender bedürfen sie praktisch-ethischer und pragmatisch-kluger Lern- und Lebensorientierungen.

3. Unterricht kann jene Lern- und Lebensorientierungen nur dann vermitteln, wenn der normative Kontext, die unterrichtlichen Leit- und Zielvorstellungen sowie die persönlichen Haltungen der Lehrenden von einem *pädagogischen Ethos* geprägt sind, das sowohl das Handeln der einzelnen Lehrperson leitet, aber zugleich als Ethos der Schule eine institutionelle Verortung erfährt. Um stilbildend zu wirken, darf sich das pädagogische Ethos nicht allein in persönlichen Haltungen «verinnerlichen», sondern muss sich in Zeichen, Symbolen, Sprach- und Umgangsformen, schulischen Routinen, Ritualen, Organisationsmustern usw. «veräusserlichen» und über sinnhaltige und lebendige Ausdrucksformen sinnlich erfahrbar werden.

4. Der angesichts schwieriger werdender gesellschaftlicher Verhältnisse wachsende Erziehungsauftrag der Schule und die Notwendigkeit, einen für die Schülerinnen und Schüler lernfördernden und lebensorientierenden Erfahrungsraum zu schaffen, lässt vier Dimensionen des pädagogischen Ethos wichtig erscheinen.

4.1. *Ethos der guten Lehrerin oder des guten Lehrers*: «Der Lehrer ist die Schule».

Dieses Wort Diesterwegs scheint in Vergessenheit zu geraten. Die zurzeit gängigen Modelle zur Professionalisierung der Lehrperson und der Unterrichtsentwicklung tendieren dazu, die *personale* Dimension allen unterrichtlichen Handelns zu Gunsten *funktionaler*, d.h. personunabhängiger, arbeitsplatzbezogener und rollenspezifischer Qualifikationen ausser Acht zu lassen. Diesen Trend, dem zumeist auch ein instrumentell verkürztes Verständnis von schulischer Qualität zu Grunde liegt, gilt es aufzuhalten. Qualifikationen wirken nur über die *Person* und über eine zu einem «professionellen Selbst» (1) verdichtete Haltung. Es ist also die Person der Lehrerin oder des Lehrers, ihr/sein Engagement, ihre/seine Haltung, ihr/sein Vorbild, ihr/sein Selbst- und Weltverständnis, die, im Vergleich zu anderen schulischen Einflussfaktoren, die entscheidenden und nachhaltigsten Erfahrungen für die Schülerinnen und Schüler sind und die Qualität der Schule ausmachen. Das bedeutet aber: Das Ethos der guten Lehrerin oder des guten Lehrers, das für die pädagogische Tradition und die Geschichte des Lehrerstandes immer massgebend war, muss wieder neu entdeckt werden. Und alle im Rahmen der Unterrichtsentwicklung stattfindenden (vor allem) schulinternen Lehrerweiterbildungen müssen wieder zu einem Nachdenken über die Person der guten Lehrerin oder des guten Lehrers werden, d.h. eine am Ethos der *guten Lehrerin* oder des *guten Lehrers* orientierte *Selbstbildung*, *Selbsterziehung* und *Selbstreflexion* beinhalten.

4.2. *Ethos der Leistung*: Gute Schulen, guter Unterricht und erfolgreiches Lernen sind ohne eine pädagogische Leistungskultur nicht denkbar. Schulkultur ist und muss immer Leistungskultur bleiben, in der es um die Kultivierung von Anspruchshaltungen, Lerntugenden und pädagogischen Leistungsnormen geht. Ernsthaftes Interesse, gediegenes Wissen, Disziplin des Denkens, intellektuelle Redlichkeit sind hier genau so wichtig wie ganz elementare Verpflichtungen wie z.B. Gewissenhaftigkeit, Tüchtigkeit, Sorgfalt, die Bereitschaft sich anzustrengen und sich zu engagieren. Dies gilt für Lehrpersonen wie für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Aber die Lehrperson ist Vorbild oder besser *Modell*, wie das Ethos der Leistung und die dafür notwendigen Ordnungen von den Schülerinnen und Schülern erfahren, gespürt und als verpflichtend erlebt werden. Die Lehrperson, ihre pädagogische und menschliche Haltung, der Stil ihres Unterrichts und die Kultur der Schule bestimmen, ob das pädagogisch bedeutsame Ethos der Leistung kultiviert oder oktroyiert, ob sanktioniert oder ermutigt, ob abgestraft oder gefördert wird. Hier entscheiden sich Schülerschicksale.

4.3. *Ethos der Freundlichkeit*: Am Ende seines Lebens sagte der Schriftsteller und Philosoph Aldous Huxley: «Peinlich, peinlich: Da hat man sich ein Leben lang mit den Grundfragen des Menschseins herumgeschlagen und hat am Ende nicht mehr an Ratschlägen zu bieten als: Versucht ein bisschen freundlicher zu sein.»(2)

Unterricht vollzieht sich in Situationen, die durch enge persönliche Kontakte, soziale Abhängigkeiten, durch Konkurrenz, Vorlieben, Missverstehen, Enttäuschungen, verpasste Gelegenheiten usw. geprägt sind. Diese hohe psychische Dynamik und emotionale Anfälligkeit unterrichtlichen Handelns (und darüber hinaus auch der schulisch-kollegialen Beziehungen) lässt die Altersweisheit von Huxley als Grundnorm unterrichtlichen und schulischen Umgangs höchst bedeutsam erscheinen. Sozialer Takt, Humor, Höflichkeit, das aufmunternde Wort, der freundliche Gruss, die hilfreiche Geste, das ansteckende Lachen – dies alles sind subtile Facetten jenes Ethos der Freundlichkeit und wohl auch die liebenswerteste und lebendigste Seite einer Unterrichts- und Schulkultur.

4.4. *Ethos der Sorge*: Die durch familiäre Defizite, normative und soziale Orientierungslosigkeit und wachsende berufliche Perspektivlosigkeit geprägte Lebenswelt vieler Schülerinnen und Schüler macht ihr alltägliches Leben immer schwieriger und spannungsreicher. Viele Schülerinnen und Schüler sind bedürftiger geworden. Schulverdrossenheit, Mobbing und Gewalt sind *auch* Ausdrucksformen dieser psychischen Bedürftigkeit. Hier gilt es, Sorge zu tragen und *da* zu sein, wenn es not tut. Achtsamkeit, Verständnis, Zugewandtheit, Hoffnung geben, trösten – diese Formen menschlicher Anteilnahme gehen über «soziale Kompetenzen» hinaus. Sie sind zutiefst existenziell und lebensgeschichtlich gefärbte, von einem Ethos der Sorge durchdrungene Haltungen und Lebensbilder. Für die gute Lehrerin oder für den guten Lehrer war das Ethos der Sorge immer handlungsleitend. Die Verhältnisse sind aber schwieriger geworden. Es bedarf heutzutage grösserer Anstrengung, grosser menschlicher Souveränität und eines Tag für Tag immer wieder neu geforderten sorgenden Bemühens, das auch die Sorge *für sich selbst* nicht ausser Acht lässt.

5. Die Führung des Unterrichts erfordert mehr als nur Fachkompetenz und didaktisch-methodische Fähigkeiten, sondern verlangt ein professionelles pädagogisches Ethos, das dem didaktischen Können die Richtung weist. Dieses pädagogische Ethos und seine vier aufgezeigten Sinndimensionen sind eng mit der Person der Lehrerin und des Lehrers verwoben und wurzeln in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen. Wenn aber die Person der Lehrerin oder des Lehrers, wie es v. Hentig (3) formuliert, das wichtigste Curriculum ist, dann ist es in der Reflexion über Unterricht und in der Unterrichtsentwicklung notwendig, das «Curriculum scholae» mit dem «Curriculum vitae», das heisst, die *Führung des Unterrichts* mit der *Lebensführung* und dem Lebensverständnis der einzelnen Lehrerin oder des einzelnen Lehrers in Verbindung zu bringen. Das Professionswissen der Lehrerin oder des Lehrers ist zutiefst auch ein selbstreflexives Wissen. Darüber ist nachzudenken. (4)

Literatur

- (1) K.-O. Bauer, A. Kopka, S. Brindt, Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit Weinheim, München 1999.
 (2) A. Huxley, Gott ist. Essays. Bern u.a. 1993, S. 14.
 (3) H. v. Hentig, Der Lehrer als Darsteller, in: Neue Sammlung 1981.
 (4) H. Neubert, Lernen im Beruf als Nachdenken über sich selbst. Berufsbezogene Selbsterfahrung in der Lehrerfortbildung, in: ders., Jenseits didaktischer Funktionalität, Steglitzer Arbeiten zur Philosophie und Erziehungswissenschaft 1995, S. 165–189.

13 Personenverzeichnis

Herbert Altrichter ³	geb. 1954 in Wien, Promotion an der Universität Wien (Dr. phil., 1978), Habilitation für Erziehungswissenschaft an der Universität Klagenfurt (1988), seit 1996 o. Universitätsprofessor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes-Kepler-Universität Linz; Herausgeber der Zeitschriften «journal für schulentwicklung» und «journal für lehrerinnen- und lehrerbildung».
Guido Baumann ²	Kongressmanagement; geb. 1950; lic. phil., M.A. und M.Sc.; 1987 bis 2000 Direktor der WBZ. Ab 2001 selbstständigerwerbend: Einzelfirma Human Profile. Mandat Geschäftsführung Stiftung Weltethos Schweiz. Mitarbeit Projektteam «Ethik in Schule und Unterricht» der ZS LLFB. Dozent Nachdiplomstudium «Interkulturelle Kommunikation» Universität Luzern. Lehrauftrag Religion, Theresianum Ingenbohl, Lehrerinnenseminar.

Hans Christoph Berg ^{2, 3}	Prof. Dr. Dipl. Psych./Didaktik/Schulpädagogik in Marburg; (Mit)Herausgeber/(Mit)Autor: Wagenschein: Naturphänomene ... 1980; Reichwein: Schaffendes Schulvolk 1993; Berg/Klafki/Schulze (Hg.): Lehrkunst/Lehrkunstwerkstatt I–VII, seit 1995; ca. 80 Aufsätze zur Didaktik und Schulpädagogik. Leitung von Fortbildungs- und Unterrichtsentwicklungsprojekten: Hessen (1989–1992), Bern (seit 1995), Thurgau (seit 2000), Trogen – Bern – Bielefeld (seit 2003).
Madlena Cavelti ^{1, 2}	geb. 1945. Gymnasiallehrerin, Kantonsschule Luzern. 1968 Sekundarlehramt phil. II. Studium Geografie und Mathematik an der Universität Bern, lic. phil. II 1975. Gründungsmitglied und Redaktorin der Fachzeitschrift «Cartographica Helvetica» seit 1989. Mitarbeit Nationalfondsprojekt/ETH Zürich zum Relief der Urschweiz von General Pfyffer. Schulleitungsmitglied 1992–2002: Leitung des Literargymnasiums Luzern. WBZ-Expertin; Leitung der Arbeitsgruppe für Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen des Kantons Luzern.
Armand Claude ^{1, 2, 3}	Dr. phil. I, geboren 1940, Studium der Romanistik, 1964–1972 Tätigkeit in verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung, dann Leiter der Akademie für Erwachsenenbildung Luzern, seit 1990 Vizedirektor der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen WBZ.
Astrid Eichenberger ²	Abteilungsleiterin Primarstufe und Kindergarten an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel in Liestal. Geboren 1951, Primarlehrerin, Musikstudium, diverse Lehrtätigkeiten an der Volksschule, in der Erwachsenenbildung und auf der Tertiärstufe; Studien in Pädagogik und Sozialpsychologie, Organisations- und Schulentwicklung sowie e-didactic.
Christine Greder-Specht ³	geb. 1968, Primarlehrerin und Unterrichtstätigkeit bis 1996, Studium der Pädagogik, Psychologie und Jurisprudenz, Lizentiat und Gymnasiallehrerinnendiplom (2001); Lehraufträge in der Lehrerinnenbildung der Sekundarstufe II, Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der ZS LLFB Kanton Bern.
Hans-Ulrich Grunder ³	Prof. Dr. phil. I, geboren 1954, Sekundarlehrerstudium, Unterricht, wovon zwei Jahre an der Freien Volksschule Bern. Zweitstudium: Pädagogik, Ethnologie und Journalismus. Promotion (1987) Habilitation (1992). Diverse Lehraufträge. Vizedirektor der Ausbildung für Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der Universität Bern (1993). Seit 1995 Professor für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.
Rolf Gschwend ^{1, 2, 3}	geb. 1956. Präsident Planungsgruppe Kongress Unterrichtsentwicklung. Nach einer Bauzeichnerlehre Studium in Geschichte und Germanistik (Lizentiat 1988). Höheres Lehramt (Diplom 1988). Lehrtätigkeit in Berufsschulen und Gymnasien 1982–1998. In der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung tätig seit 1989, heute als Leiter des Fachbereichs Sekundarstufe II der ZS LLFB des Kantons Bern.

Ludwig Hasler ³	geb. 1944, Studium der Philosophie und Physik. Philosophiedozent an den Universitäten Bern und Zürich, seit 1981 Wechsel in den Journalismus, stv. Chefredaktor beim «St. Galler Tagblatt», Mitglied der Chefredaktion «Weltwoche». Seit 2001 freier Publizist, Hochschuldozent für Philosophie und Medientheorie, Kolumnist, Theaterautor, Vortragsreisender.
Tilo Hässler ^{1, 2}	geb. 1943, Studium an der Universität St. Gallen, Ausbildung zum Handelslehrer, Promotion bei Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Rolf Dubs über die «Berufsmaturität im gewerblich-industriellen Bereich», Assistent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen, von 1975–1998. Dozent für Wirtschaftsfächer am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Zollikofen, seit 1998 Leiter Weiterbildung, SIBP Zollikofen.
Hans Keller ³	geb. 1946, Dr. math. ETH (1975), Weiterbildungen in Schulentwicklung, Evaluation und Supervision. Bildungs- und Organisationsberatung, Bülach. Vorher tätig als Mathematiklehrer und Prorektor am Gymnasium und als Projektleiter Qualitätsentwicklung Sekundarstufe II im Kanton Zürich.
Martin Keller ³	geb. 1956, Sekundarlehrer 1979–1995, Kursleiter in der Lehrerweiterbildung seit 1985, Studium der Pädagogik (Lizentiat 2000). Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bereichsleiter Unterrichtsentwicklung, Professor der Fachhochschule (2004). Arbeitsschwerpunkte Lernen und Lehren, Evaluation von Schule und Unterricht.
Wolfgang Klafki ³	Prof. Dr. Dr. h. c. mult. geb. 1927 Volksschullehrer 1948–1952. Zweitstudium Pädagogik, Philosophie, Germanistik in Göttingen und Bonn 1952–1956, Dr. phil. 1957. Assistent und Dozent an der PH Hannover und der Universität Münster 1961–1963. 1963–1992 Prof. für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg. Etwa 430 Buch- und Zeitschriften-Publikationen. Schwerpunkte: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik, Geschichte der Pädagogik seit dem 18. Jh., Schultheorie und -reform, Bildungstheorie («Kategoriale Bildung»), Didaktik (einschliesslich Methodik). Leitung mehrerer Forschungs- und Schulentwicklungs-Projekte und Lehrplankommissionen. Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 1966–1980 und 1982–1986, Vorsitz 1986–1988. GEW-Mitglied seit 1948.
Hans Ulrich Küng ^{2, 3}	geb. 1949, Dr. phil. nat., Studium der Chemie, Physik und Philosophie (Lizentiat 1974, Promotion 1983), Höheres Lehramt (Diplom 1975). Gymnasiallehrer für Chemie am Gymnasium Bern-Neufeld, Kursleiter in der Lehrkunstwerkstatt, Leiter des Projektteams Gymnasium der ZS LLFB des Kantons Bern.

Regula Kyburz-Graber ³	geb. 1950, Dr. sc. nat., Professorin für Gymnasialpädagogik Universität Zürich; Studium der Biologie; Diplom für Naturwissenschaften und Höheres Lehramt im Fach Biologie an der ETHZ (1973); Promotion ETHZ (1976); diverse Lehrtätigkeiten an Bezirks-, Kantonsschulen und Lehrerseminarien, Lehraufträge für Biologiedidaktik und Didaktik Umweltlehre an der ETHZ (1978–1998); Leitung von Forschungsprojekten zur Umweltbildung und Naturwissenschaftsdidaktik; Mitglied der Schweizerischen Maturitätskommission und des PISA Science Forums.
Peter Labudde ³	geb. 1952, Prof. Dr.; Studium der Physik, Mathematik, Chemie und Naturwissenschaftsdidaktik in Würzburg, Bern und Berkeley; sieben Jahre Gymnasiallehrer in Samedan und Bern; seit 1988 Vizedirektor bzw. Direktor (ab 2002) der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern. Forschungsgebiete: Naturwissenschaftsdidaktik, Konstruktivismus, Fächer übergreifender Unterricht.
Walter Mahler ³	geb. 1956, dipl. Geograf, Mittelschullehrer, Nachdiplomstudium in angewandter Ethik. Weiterbildungsverantwortlicher bei der Weiterbildungszentrale für die Mittelschullehrpersonen (WBZ) und Bereichsleiter Berufsmaturität am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP).
Hansjörg Neubert ³	geb. 1941, Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Diplom 1967); erziehungswissenschaftliches Aufbaustudium (Lizentiat 1970); Studien- und Forschungsaufenthalt in Stanford/USA (M.A. 1972); Promotion 1975. Professor für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Forschungsgebiete: Didaktische Theoriebildung, Lehrerforschung, Gruppenpädagogik.
Bruno Rihs ^{1,2}	geb. 1961, Primarlehrer, Studium in Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Ausbilder am Lehrerinnenseminar Luzern und Mittelschullehrer. Seit 2002 Leiter Abteilung Mittelschulen und Kaderbildung an der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung des Kantons Luzern und Dozent am Institut für Schulische Heilpädagogik Luzern.
Werner Schüpbach ²	Dr. phil. I, geb. 1948, Lehrerseminar Hitzkirch LU, Studium Geschichte und französische Literatur Universität Zürich und Sorbonne Paris, Lehrer für Geschichte und Französisch an der Kantonsschule Sursee, Dozent Berufseinführung für Sekundarlehrpersonen LU, Leiter Abt. Weiterbildung für Mittelschullehrpersonen LU, Projektleiter Gymnasialreform im Kanton Luzern (Umsetzung MAR), Vorsteher Gruppe Mittelschulen, Bildungsdepartement LU.
Dieter Schürch ³	geb. 1942, abgeschlossenes Studium der Entwicklungspsychologie und der klinischen Psychologie an der Universität Genf. Assistent von Jean Piaget. Gründer und Direktor des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik der italienischsprachigen Sektion in Lugano. Seit 2002 Dozent für Ingénierie der Ausbildung und Innovation an der Universität der italienischsprachigen Schweiz und an der Universität Paris X.

Ines Siegfried-Schnyder ³	geb. 1963. Studium in Germanistik, Geschichte und Kunstgeschichte (Lizentiat 1990). Studium in Journalistik und Kommunikationswissenschaft (Diplom 1993). Höheres Lehramt (Diplom 1995). Gymnasiallehrerin für Deutsch und Geschichte am Pädagogischen Ausbildungszentrum NMS Bern. Mitglied des Projektteams Gymnasium der ZS LLFB des Kantons Bern.
Willi Stadelmann ^{1, 2}	geb. 1945. Studium der Chemie, Biochemie und Physik. Dr. phil. nat. 1972. Anschliessend Studien in Entwicklungs- und Pädagogischer Psychologie. Gymnasiallehrerdiplom. Tätigkeit als Gymnasiallehrer und 1980–1987 Rektor des Literargymnasiums Bern-Kirchenfeld. 1988–1997 Amtsvorsteher an der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. 1998–2002 Leiter der Bildungsplanung Zentralschweiz. Seit 2002 Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ). Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). Mitglied der Schweizerischen Maturitätskommission.
Felix Tschirky ³	geb. 1966, Berufslehre als Maschinenmechaniker (Abschluss 1986); Fachhochschule Elektrotechnik in Winterthur (Diplom 1990); Studium zum Berufsschullehrer SIBP (Diplom 1999); Nachdiplomstudium Schulleitung/Schulentwicklung SIBP (Diplom 2002). Seit 1995 Lehrauftrag für Fachunterricht am BZ Uzwil und Mitglied der Schulleitung.
Hans Jürg Zingg ³	geb. 1944, Gymnasiallehrerstudium Deutsch/Französisch in Bern, Diplom 1971; seit 1974 Lehrer für Deutsch, Französisch (bis 1980) und Schultheater (bis 1990) an den Gymnasien Bern-Kirchenfeld. Seit 2001 zu 20% in der ZS LLFB Kanton Bern, Projektteam Gymnasium.

¹ Kongressleitung

² Planungsgruppe

³ Autorin/Autor