

Heinz Klippert

Lehrerbildung



Unterrichtsentwicklung
und der Aufbau neuer Routinen

Heinz Klippert

Lehrerbildung

Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen

Praxisband für Schule, Studium und Seminar

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. **Heinz Klippert**, Jg. 1948, Diplom-Ökonom; Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit in Hessen; seit 1977 Dozent am Lehrerfortbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) mit Sitz in Landau. Trainer, Berater und Ausbilder in Sachen »Pädagogische Schulentwicklung«.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2004 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Umschlaggestaltung: Federico Luci, Odenthal

Zeichnungen (Umschlag; S. 19, 111, 199): Tanja Schug, Edenkoben
e-book

ISBN 978-3-407-29120-2

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einleitung	11
I. Neue Lehr- und Lernstrategien braucht das Land	19
1. Der PISA-Schock hat viele aufgerüttelt	20
1.1 Alarmierende Evaluationsergebnisse	20
1.2 Wachsender Stress im Klassenzimmer	23
1.3 Methodenmonismus als Grundproblem	26
1.4 Falsch verstandene Lehrerzentrierung	31
1.5 Vom trägen zum intelligenten Wissen	34
1.6 Was die Bildungsabnehmer erwarten	38
2. Unterrichtsentwicklung – aber wie?	42
2.1 Der gängige Glühwürmcheneffekt	42
2.2 Fragwürdige Schulprogrammarbeit	46
2.3 Schulautonomie als Reformmotor?	51
2.4 Qualitätsprogramme zum Unterricht	55
2.5 Helfen Tests und neue Standards?	58
2.6 Neue Akzente in der Lehrerbildung	65
2.7 Überschätzte Selbstheilungskräfte	69
2.8 Verstärktes Lehrertraining tut Not!	71
3. Die Grundzüge der Neuen Lernkultur	74
3.1 Was Schüler/innen können sollten	74
3.2 Fordern und Fördern mit System	77
3.3 Dreh- und Angelpunkt ist »EVA«	81
3.4 Lernkompetenz als Bildungsziel	87
3.5 Fördern durch soziale Integration	91
3.6 Verstärkte Methodenschulung	94
3.7 Auf die Lehrperson kommt es an	100
3.8 Teamarbeit als Schlüsselgröße	103
3.9 Chancen für Schüler und Lehrer	106

II. Kompetenzförderung in der Lehrerausbildung	111
1. Zur aktuellen Reformdiskussion	112
1.1 Kritik an der Ausbildungspraxis	112
1.2 Was Lehrer/innen können sollten	116
1.3 Vielfältige Reformvorschläge	120
1.4 Mehr Praxisbezug – aber wie?	124
1.5 Neue Routinen sind nötig!	126
2. Was sich im Praxistest bewährt hat	129
2.1 Erfahrungslernen als Grundprinzip	129
2.2 Integration von Theorie und Praxis	134
2.3 Der Primat der Alltagstauglichkeit	139
2.4 Verstärkte Methodenorientierung	142
2.5 Verstärkte Problemorientierung	149
2.6 Arbeiten und Planen im Team	154
2.7 Erweiterte Leistungsdiagnostik	157
2.8 Arbeiten an und mit neuen Medien	162
2.9 Gesprächskompetenzen trainieren	166
2.10 Interkollegiale Praxisberatung	169
2.11 Schulentwicklung als Lernfeld	171
3. Flankierende Innovationsmaßnahmen	176
3.1 Aus- und Fortbildung der Ausbilder	176
3.2 Erstellen von Ausbildungsmodulen	181
3.3 Mehr Block- und Tagesseminare	184
3.4 Innovative Schulen als Übungsfeld	188
3.5 Neuorientierung der Prüfungspraxis	191
III. Kompetenzförderung im Rahmen der Einzelschule	199
1. Anregungen zur systematischen Lehrerfortbildung	200
1.1 Der Qualifizierungskreislauf im Aufriss	200
1.2 Gezielte Lehrertrainings und Workshops	203
1.3 Unterrichtsversuche und Hospitationen	207
1.4 Dokumentation und Know-how-Transfer	211
1.5 Trainer/innen als »Entwicklungshelfer«	216
2. Zum schulinternen Innovationsmanagement	219
2.1 Das Steuerungsteam als Schaltzentrale	219
2.2 Zur Logistik des Umsetzungsprozesses	222
2.3 Teamarbeit auf verschiedenen Ebenen	224
2.4 Gezielte Unterstützung und Entlastung	228
2.5 Rückmeldungen der Steuerungsteams	230

3. Evaluationsergebnisse zum Reformprozess 233

 3.1 Zum Prozedere der Evaluation 233

 3.2 Rückmeldungen der Schüler/innen 234

 3.3 Rückmeldungen von Lehrerseite 240

Anhang 251

Interview mit drei Innovationsexperten 252

Literaturverzeichnis 263

Des Rätsels Lösung

L E R N O R G A N I S A T I O N

E R F A H R U N G S L E R N E N

H A N D L U N G S B E Z U G

R O U T I N E B I L D U N G

E N T W I C K L U N G S H I L F E

R E A L B E G E G N U N G

B E R A T U N G S K O M P E T E N Z

I N T E G R A T I O N S A R B E I T

L E H R E R T R A I N I N G

D O K U M E N T A T I O N

U N T E R S T Ü T Z U N G

N A C H H A L T I G K E I T

G R U P P E N A R B E I T

Vorwort

Keine Angst, es wird dies nicht das x-te Buch zur Lehrerbildung, das über neue Strukturen, Ziele und/oder Standards in den Universitäten und Studienseminaren berichtet. Diesbezüglich ist in den letzten Jahrzehnten eine ganze Menge geschrieben worden (vgl. u.a. KMK-Kommission 2000). Manches davon hätte nur realisiert werden müssen, und die Abläufe und Ergebnisse der Lehrerbildung würden sich heute fraglos positiver darstellen, als das aktuell der Fall ist. Doch von faktischen Veränderungen im Lehr- und Lernalltag der Universitäten und Studienseminare ist bis dato eher wenig zu sehen. Das gilt vor allem für das praktische Methodenrepertoire der Ausbilder. »Die Deutschen sind Weltmeister im Planen, Konzipieren und Entwickeln immer neuer Programme zur Schul- und Unterrichtsentwicklung«, so hat es unlängst ein ausländischer Bildungsexperte auf den Punkt gebracht, »aber sie sind halbherzig und dilletantisch, wenn es um die praxiswirksame Implementierung dieser Entwürfe geht«. Recht hat er!

Diese Umsetzungsschwäche resultiert wesentlich daraus, dass wir der Entwicklung »operativen Know-hows« seit Jahr und Tag zu wenig Aufmerksamkeit schenken. Da wird analysiert, konzipiert, empirisch erforscht und zum wiederholten Male dargestellt, warum sich was ändern muss. Zudem werden ausländische Programme und Strategien sondiert und Leitlinien und Standards für die bundesdeutsche Reformszene daraus abgeleitet. Das alles ist zwar nicht überflüssig, wohl aber betrifft es in aller Regel nur das Vorfeld der praktischen Reformarbeit in Universitäten, Studienseminaren und Schulen und nicht den Implementierungsprozess selbst. Diese Problemanzeige gilt besonders für das Aufgabenfeld »Unterrichtsentwicklung«. Wir wissen mittlerweile eine ganze Menge über die Schwachstellen des Unterrichts in Deutschlands Klassenzimmern. Wir wissen ferner recht gut darüber Bescheid, was einen guten Unterricht in der modernen Wissensgesellschaft auszeichnet bzw. auszeichnen sollte. Und dennoch verändert sich in praxi vergleichsweise wenig.

Die Schulentwicklungsforschung spricht in diesem Zusammenhang vom »Durchführungsloch« (implementation dip), d.h. es werden Pläne und Programme geschmiedet, aber die eigentliche Umsetzungsarbeit scheitert immer wieder daran, dass die dafür zuständigen Personen über kein hinreichendes »operatives Instrumentarium« verfügen. Mit anderen Worten: In der Theorie ist vieles klar, aber in der Praxis fehlt das entsprechende innovative Know-how. Wenn sich an dieser verbreiteten Innovationsresistenz etwas ändern soll, dann muss das methodisch-didaktische »Handwerkszeug« der Ausbilder- und Lehrer/innen stärker in den Blick genommen werden.

Von daher liegt das Hauptaugenmerk im vorliegenden Buch auf der praktischen Innovationsarbeit in den Universitäten, Studienseminaren und Schulen. Das Ziel

dabei: Es sollen wegweisende Anregungen für ein verändertes Lehren und Lernen im Bildungsbereich hergeleitet und vorgestellt werden, die zeigen, wie Lehrer/innen ihre angestammten »Belehrungsroutinen« überwinden und neue Moderations- und Vermittlungsroutinen aufbauen können. Der Untertitel »Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen« signalisiert diesen Anspruch. Auf *neue Routinen* wird dabei deshalb so sehr abgestellt, weil sie nachweislich den Schlüssel zur nachhaltigen Verhaltensänderung von Menschen bilden. Fazit also: Im Mittelpunkt des Buches stehen nicht abstrakte Darlegungen zum »Warum« und »Was« der Lehrerbildungsreform, sondern in erster Linie konkrete Anregungen zum »Wie« derselben.

Spätestens seit PISA ist klar geworden, dass sich in Deutschlands Studier- und Klassenzimmern methodisch-didaktisch einiges ändern muss. Die Schüler/innen lernen offenbar zu oberflächlich, zu punktuell und zu gedankenlos. Und die Lehrer/innen? Sie praktizieren unverändert vor allem das, was bereits seit langem als problematisch gilt, nämlich das lehrerzentrierte Unterrichtsskript mit dem fragend-entwickelnden Verfahren im Zentrum. Die Lernkultur in Deutschlands Schulen muss sich also wandeln – und mit ihr die gängige Lehr- und Lernmethodik der Lehrkräfte. Das gilt sowohl für die amtierenden wie für die angehenden Lehrpersonen. Wie diese anstehenden Veränderungen eingeleitet und durch überzeugende Angebote der Lehreraus- und -fortbildung unterstützt werden können, wird in diesem Buch dargelegt.

Abgeleitet sind die nachfolgenden Überlegungen und Empfehlungen aus einschlägigen Erfahrungen, wie sie seit 1993 im Rahmen diverser Schulentwicklungsprojekte in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Hessen, München, Nürnberg und mehreren österreichischen Bundesländern gesammelt werden konnten. Unter dem Titel »systematische Unterrichtsentwicklung« wurden und werden dort differenzierte Qualifizierungsprogramme für Lehrer/innen realisiert, in deren Mittelpunkt ausgeprägtes »learning by doing«, vielschichtige Teamarbeit und planvolles Innovationsmanagement stehen. Wie sich im Zuge dieser Innovationsprogramme gezeigt hat, steht und fällt die Implementierung neuer Lehr- und Lernverfahren vornehmlich damit, dass die betreffenden Lehrkräfte diese Verfahren einprägsam und überzeugend erleben und verinnerlichen. Vor diesem Hintergrund bedürfen die aktuellen Ansätze zur Reform der Lehrerbildung einer kritischen Überprüfung.

Widmen möchte ich das vorliegende Buch den rund 400 Trainer/innen in Deutschland und Österreich, die ich in den letzten Jahren ausgebildet habe. Sie sind im Unterricht wie in der Lehreraus- und -fortbildung höchst engagiert und erfolgreich damit beschäftigt, dem angesprochenen »learning by doing« den Weg zu ebnen und der hier in Rede stehenden neuen Lernkultur in alltagstauglicher und nachhaltiger Weise zum Durchbruch zu verhelfen. Für ihre Pionierarbeit sage ich herzlichen Dank.

Landau, Juni 2004

Heinz Klippert

Einleitung

Das deutsche Bildungswesen steht in der Kritik. Die Absolventen deutscher Schulen schneiden in internationalen Vergleichsstudien mäßig ab (siehe PISA und TIMSS). Die Wirtschaft beklagt das Fehlen zukunftsgerichteter »Schlüsselqualifikationen« wie Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Problemlösungsvermögen, Methodenbeherrschung, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit. Die Bildungsverantwortlichen in Bund und Ländern fordern besseren Unterricht und setzen auf neue Leistungsstandards, Lehrpläne, Schulprogramme und Evaluationsverfahren. Die Eltern befürchten, dass ihre Kinder auf die aktuellen Anforderungen in Studium und Beruf nicht hinreichend vorbereitet sind und hoffen auf nachhaltige Bildungsreformen und effektiveren Unterricht. Und die Lehrkräfte selbst? Sie sehen die akuten Lern- und Motivationsprobleme ihrer Schüler/innen, wissen vielfach aber nicht so recht, wie sie diesen begegnen sollen. Das gilt für die amtierenden Lehrer/innen in den Schulen genauso wie für jene, die sich noch in Ausbildung befinden. Unterrichtsentwicklung tut also Not; und die Lehrerbildung muss möglichst zügig und wirksam darauf reagieren.

Die Chancen für einen pädagogischen Kurswechsel stehen im Kern gar nicht schlecht. Denn in den nächsten zehn Jahren werden laut Bildungsstatistik 50 bis 60 Prozent aller Lehrkräfte aus dem Dienst ausscheiden. Die Schule befindet sich also in einer recht einschneidenden Umbruchsituation. Die Alten gehen in Pension, junge Lehrer/innen rücken nach. Die Lehrerausbildung könnte somit zum Reformmotor und zum Einfallstor für die allseits angemahnte Unterrichtsentwicklung werden. Doch wie sieht die Realität aus? Vieles spricht dafür, dass die in die Schule drängenden Junglehrer/innen (noch) keinesfalls die Gewähr dafür bieten, dass sich das schulische Lehren und Lernen grundlegend verändert. Dazu leistet die aktuelle Lehrerbildung bislang einfach zu wenig. Das meiste, was den jungen Leuten im Zuge ihrer Ausbildung vermittelt und vorgelebt wird, ist im Kern eher konventionell. Über innovativen Unterricht wird in aller Regel zwar informiert und reflektiert, praktiziert werden die anvisierten neuen Lehr- und Lernmethoden dagegen eher selten. So gesehen ist die anstehende Verjüngung der Lehrerkollegien noch lange keine Gewähr dafür, dass sich der Unterricht in Deutschlands Schulen nachhaltig verändern wird.

Blockierend wirken vor allem die traditionellen Lehr- und Lernroutinen, die die angehenden Lehrkräfte im Zuge ihrer eigenen Schul- und Ausbildungszeit verinnerlichen. Im Vordergrund steht dabei das *fragend-entwickelnde Verfahren* mit seiner ausgeprägten Lehrerdominanz und vergleichsweise geringen Schüleraktivitäten. Auch das Rollenverständnis, das in den einzelnen Institutionen der Lehrerbildung bis heute vermittelt wird, gleicht eher dem, was traditionell schon immer vermittelt wurde. Die Lehrkräfte nehmen den obligatorischen Lernstoff auf ihre Weise durch;

sie planen und ordnen die intendierten Ergebnisse und sorgen mit ihrer Impulstechnik dafür, dass die Schüler/innen das lernen, was sie lernen sollen. Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit spielen dabei eine eher nachgeordnete Rolle. An diesem Grundmuster direkter Unterrichtsgestaltung hat sich bis heute nicht allzu viel geändert, wie neuere Studien belegen (vgl. Hage u.a. 1985; Bohl 2002; Baumert 2003). Umgedacht wird am ehesten noch in den Grundschulen – allerdings vorrangig auf der Ebene der Lehrmethoden. Diesbezüglich hat es in den vergangenen Jahren bemerkenswerte Innovationen gegeben. Das gilt für Freiarbeit und Wochenpläne genauso wie für Lernzirkel, Gruppenarbeit und Projekte. Beim Training elementarer Schülerkompetenzen hapert es dagegen noch sehr.

Damit jedoch keine Missverständnisse entstehen: Punktuelle Unterrichtsreformen gibt es in den Schulen seit Jahr und Tag – auch und nicht zuletzt im Sekundarbereich. Insofern hat Hilbert Meyer fraglos Recht, wenn er konstatiert, dass in vielen deutschen Schulen und Klassenzimmern eine ganze Menge getan werde, um dem Lehren und Lernen eine neue Qualität zu geben (vgl. Meyer 2001, S. 187). Der Schultvormittag wird in manchen Schulen schüler- und lehrerfreundlich rhythmisiert, das Klingelzeichen wird zwecks Verstetigung der Lernarbeit gelegentlich abgestellt, der herkömmliche Klassen- und Fachunterricht wird hin und wieder aufgelockert und durch alternative Unterrichtsformen ergänzt, Freiarbeit, Stationenlernen, Projektunterricht und Lernwerkstattarbeit sind immer mal wieder anzutreffen, Schulgebäude werden ästhetisch verschönert und kindgemäßer gestaltet etc. Das Gedankengut der deutschen Reformpädagogik findet in den deutschen Klassenzimmern also durchaus seinen Niederschlag. Nur – ist das bereits nachhaltige Unterrichtsentwicklung, wie sie vor dem Hintergrund von PISA, TIMSS und anderen neueren Leistungsstandsuntersuchungen gefordert und benötigt wird? Sind die prägenden Lehr- und Lernprozeduren, die die Schüler/innen tagaus, tagein erleben, wirklich so viel anders als früher? Aktuelle Studien machen deutlich, dass der »Standardunterricht« in Deutschlands Schulen offenbar nach wie vor recht konventionell verläuft, nämlich lehreraktiv und schülerpassiv (vgl. Abschnitt I.1).

Die Lernkultur in Deutschlands Schulen muss sich also verändern, und zwar nachhaltiger als bisher. Das ist für die Bildungsverantwortlichen hier zu Lande mittlerweile ziemlich klar. Die Schüler/innen müssen verstärkt gefordert und gefördert werden. Dementsprechend wird mit Druck, Kontrollen, neuen Vorschriften, Appellen und sonstigen Reglementierungen reagiert. Die Schulen müssen Schulprogramme schreiben und Qualitätsprogramme entwickeln. Die Praxis zeigt indes, dass diese bildungspolitischen Aktionen die bestehende Unterrichtsmisere nicht wirklich beheben. Im Gegenteil: Die neuen Lehrpläne, Bildungsstandards, Tests und Wettbewerbe lassen die tradierte Lehr- und Lernkultur weitgehend unangetastet. Auch die aufwändige Schulentwicklungsarbeit der letzten Jahrzehnte hat die faktische Unterrichtsentwicklung kaum voran gebracht. Ja mehr noch: die Unterrichtspraxis wurde im Rahmen der zurückliegenden Schulprogrammentwicklung vielerorts überhaupt nicht erreicht, geschweige denn zukunftsweisend verändert. Das zeigen die vorliegenden Evaluationsergebnisse (vgl. Abschn. I.2.2).

Auch die Lehrerbildung hat auf die seit langem erkennbare Krise der traditionellen »Belehrung und Unterweisung« bislang eher verhalten reagiert. Alternative Qualifizierungs- und Innovationsstrategien zur Förderung einer neuen *Lernkultur* wurden bestenfalls in Ansätzen entwickelt und implementiert. Zwar gab und gibt es immer wieder einzelne Schulen, Seminare und Pädagogen, die sich in bewundernswerter Weise bemühen, den traditionellen Methodenmonismus zu überwinden und neue Lehr- und Lernverfahren zu kultivieren. Doch ihre Wirksamkeit ist zumeist recht bescheiden. Das gilt keinesfalls nur für den schulischen Bereich, sondern ganz ähnlich für die diversen Einrichtungen der Lehrerbildung. Vorlesungen, Diskussionen, Einzelarbeit und mehr oder weniger fantasielos präsentierte Referate dominieren nach wie vor das gängige Ausbildungsgeschehen, während wegweisende Simulationsspiele, Methodentrainings, Unterrichtsversuche, Teamentwicklungsprozesse, Projektarbeiten und sonstige innovative Lehr- und Lernmethoden eher selten eingesetzt werden.

Erst mit den alarmierenden Befunden von TIMSS und PISA ist dieses traditionelle Ausbildungsverständnis ins Wanken geraten. Nun reden plötzlich alle von Unterrichtsentwicklung und effektiveren Formen des Lehrens und Lernens. Doch ungeklärt ist bis heute die Frage, wo und wie anzusetzen ist. Soll stärker auf Autonomie, Evaluation und Selbsterneuerung gesetzt werden, oder bedarf es vorrangig einer umfassenden Qualifizierungsoffensive mit vielfältigen Trainings-, Beratungs- und sonstigen Unterstützungsmaßnahmen für die Gruppe der Lehrkräfte? Vieles spricht dafür, dass im Kern beides benötigt wird: Zum einen mehr Gestaltungsfreiheit und -verantwortung für die pädagogischen Akteure, zum anderen aber auch und vor allem die nachdrückliche Qualifizierung und Unterstützung der innovationsbereiten Lehrkräfte in den Schulen, Universitäten und Studienseminaren hinsichtlich der Modernisierung ihres Unterrichts. Dieser letztgenannte Handlungsstrang steht im Mittelpunkt dieses Buches.

Diese Schwerpunktsetzung wird deshalb gewählt, weil die bestgemeinte Autonomie das im Bildungsbereich bestehende Grundproblem nicht wirklich löst, nämlich die mangelnde Vertrautheit vieler Lehrkräfte mit den hier in Rede stehenden Lehr- und Lernstrategien. Das beginnt bei der Organisation und Moderation schüleraktiver, methodenzentrierter Lernprozesse und reicht über die konsequente Teamarbeit in den Kollegien bis hin zu veränderten Formen der Leistungsmessung und Unterrichtsevaluation in der Schule. Mit »mangelnder Vertrautheit« ist gemeint, dass die meisten Lehrkräfte die betreffenden Methoden und Verfahrensweisen aus eigener Erfahrung viel zu wenig kennen. Ihnen fehlen entsprechende Lernerlebnisse sowohl während der eigenen Schulzeit als auch im Zuge der einzelnen Phasen der Lehrerbildung. Von daher mangelt es ihnen nur zu oft an grundlegenden Einblicken in die Systematik und Wirkungsweise der neuen Lehr- und Lernverfahren – und damit natürlich auch an der entsprechenden persönlichen Überzeugung.

Kein Wunder also, dass sich viele Lehrer/innen recht schwer damit tun, ihr angestammtes Methoden- und Verhaltensrepertoire zu verändern und entsprechend den PISA- und TIMSS-Impulsen zu modernisieren. Die traditionellen LehrROUTINEN durch neue Vermittlungs- bzw. ModerationsROUTINEN zu ersetzen, ist nun einmal

schwieriger als viele Bildungspolitiker und -administratoren sich das vorstellen. Neue Lehrpläne, Handreichungen, Wettbewerbe, Vergleichsarbeiten und sonstige Setzungen, wie sie seit PISA fast inflationär kreiert werden, helfen diesbezüglich kaum weiter. Ohne korrespondierende Qualifizierungsoffensive bleibt die allseits propagierte Unterrichtsentwicklung eine ziemlich hohle Angelegenheit. Ohne das Erproben und positive Erleben neuer Lehr- und Lernstrategien ändern die meisten Lehrkräfte ihr angestammtes Repertoire bestenfalls marginal. Diese Grunderkenntnis ist Basis und Richtschnur des hier vertretenen Reformprogramms.

Deshalb: Wenn sich die alltägliche Unterrichtsgestaltung in Deutschlands Schulen tatsächlich nachhaltig verändern soll, dann muss die Lehrerbildung den angehenden und amtierenden Lehrkräften verstärkt Raum geben, von der neuen Lernkultur nicht nur zu reden, sondern diese auch möglichst konkret und überzeugend zu praktizieren und zu erleben. Das gilt insbesondere für die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung. Denn dort werden die Weichen für die spätere Berufsauffassung und -ausübung der angehenden Lehrkräfte gestellt. »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« – diese Lebensweisheit signalisiert, dass die Implementierung neuer Lehr- und Lernverfahren um so aussichtsreicher ist, je früher damit begonnen wird. Doch dieser Grundüberlegung wird in den Universitäten und Studienseminaren bis dato viel zu wenig Rechnung getragen. Innovative Lehr- und Lernansätze werden dort bestenfalls sporadisch thematisiert – und wenn, dann meist in Form von Referaten und Diskussionen und eher selten im Sinne des hier in Rede stehenden Erfahrungslernens. Das gilt vor allem für die Universitäten.

Vermittelt werden an den Universitäten ganz vorrangig fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Kalkül und Grundwissen. Die Praxis des schulischen Lehrens und Lernens spielt dagegen eine eher untergeordnete Rolle. Wie man die Schüler/innen zum nachhaltigen Wissens- und Methodenerwerb anleitet und wie die entsprechenden Lernprozesse zu organisieren und zu moderieren sind, wird an den Universitäten selten praktisch geübt und gelernt. Das gilt insbesondere für die Ausbildung der Gymnasiallehrer (vgl. Herrmann 2002) – aber nicht nur dort. Auch die angehenden Grundschullehrer/innen finden aktuellen Befragungen zufolge im Hochschulbetrieb nur sehr eingeschränkt das wieder, was sie im späteren Berufsalltag brauchen. Sie sind – wie ihre Rückmeldungen zeigen – in erster Linie gehalten, sich auf ihre Fachdisziplinen sowie auf die diversen Vorlesungen und Seminare zu Grundfragen der Erziehungswissenschaften zu konzentrieren. Die entsprechende Wissensvermittlung wird als eher theoretisch und unzusammenhängend eingestuft. Konkrete Anwendungssituationen seien die Ausnahme und nicht die Regel. Die erforderlichen Scheine würden irgendwie »abgesessen« und nur selten dazu genutzt, alltagstaugliche berufliche Handlungskompetenzen zu erlernen. Davon ausgenommen werden einige Seminare zur Fachdidaktik sowie zum Erstleseunterricht (vgl. DIE ZEIT vom 16.4.2003, S. 71).

Die Konsequenz dieser Praxisferne: Viele Studierende sind mit ihrem Studium eher unzufrieden. Das zeigen u.a. Befragungen angehender Grundschullehrer/innen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, die ihrem Studium durchschnitt-

lich die Schulnote »Vier plus« geben – ein fraglos alarmierender Befund (vgl. ebd.). Die darin zum Ausdruck kommende Kritik gilt indes keineswegs nur für den Primarbereich, sondern ganz ähnlich für die Ausbildung der Gymnasial- und sonstigen Sekundarstufenlehrer/innen (vgl. Abschnitt II.1.1). »In Deutschland ist die Lehrerbildung zerstückelt und praxisfern«, resümiert Bernd Janssen in Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen zur Situation der universitären Lehrerbildung. Und Janssen fährt fort: »Die Freiheit der akademischen Lehre an der Universität führt in vielen Fächern zur Beliebigkeit. Jeder lehrt, was er will. Manche Inhalte passen zum Berufsziel Lehrer, vieles ist abwegig ... Die Befähigung zum Lehrer als einem Experten für Lehren und Lernen findet an den deutschen Universitäten nicht statt.« (Janssen 2002, S. 71). Ein hartes Urteil, aber offenbar kein falsches, wie die erwähnten Rückmeldungen der Studierenden zeigen.

Die Situation an den Studienseminaren ist zwar grundsätzlich berufsfeldbezogener, da die Referendare bereits in der Praxis stehen und von daher manches einbringen können, was eine praxis- und problembezogene Ausbildung begünstigt. Aber auch in der zweiten Phase scheint nach wie vor manches im Argen zu liegen, wie die Rückmeldungen von Referendar/innen zeigen. Der Tenor: Vieles sei realitätsfern, abgehoben und nur unzureichend geeignet, das pädagogisch-methodische Handlungsrepertoire für den normalen Schulalltag sicherzustellen. Moniert werden von Referendarseite vor allem die gängigen »Show-Stunden« im Rahmen der Lehrproben sowie die damit verbundenen aufwändigen Vorbereitungsarbeiten. Die korrespondierenden Unterrichtsbesprechungen seien oft pure »Erbsenzählerei« und deshalb wenig hilfreich; positive Einstiegshilfen und konkrete Vorbereitungsarbeiten für den Standardunterricht kämen zu selten vor (vgl. Herrmann 2002, S. 105ff.).

Diese Hinweise signalisieren, dass offenbar noch immer aufwändig inszenierte Musterstunden dominieren, die tagelanger Vorbereitung bedürfen und von den Referendar/innen nicht selten bereits am Tag der Lehrprobe als »Muster ohne besonderen Wert« zu den Akten gelegt werden. Dass sich an dieser »Exotik« etwas ändern muss, ist unstrittig und wird von den Verantwortlichen in den Studienseminaren mittlerweile auch weithin akzeptiert. Zugestanden wird ferner, dass die *Alltagstauglichkeit* der in den Lehrproben angewandten Lehr- und Lernarrangements gesteigert werden muss. Und selbstverständlich gibt es auch Taten! Nicht wenige Fachleiter/innen bemühen sich in nachgerade eindrucksvoller Weise, neue Zeichen zu setzen und innovatives pädagogisches Handeln der Referendar/innen mit Arbeitsökonomie und Alltagstauglichkeit in Einklang zu bringen. Sie tun alles, um die Junglehrer/innen zum Einsatz neuer Lehr- und Lernverfahren zu inspirieren, zu ermutigen und zu befähigen. Respekt! Gleichwohl signalisieren die angedeuteten Kritikpunkte, dass diese positiven Vorbilder noch längst nicht den Ton angeben.

Umdenken und Umsteuern tun also Not. Das gilt für die erste wie für die zweite Phase der Lehrerbildung. Weder Orchideenstunden noch kleinkarierte Wissensvermittlung sind das, was den angehenden Lehrkräften wirklich weiterhilft, wenn es um die Realisierung der hier in Rede stehenden Neuen Lernkultur geht. Nötig sind vielmehr praktikable, zukunftsweisende Unterrichtsarrangements, die die Schüler/innen

zum eigenverantwortlichen, kooperativen, methodisch variantenreichen Arbeiten und Lernen herausfordern. Derartige Stunden zeit- und arbeitsökonomisch zu planen und vorzubereiten, ist eine der zentralen Aufgaben, auf die im Zuge der Lehrerbildung verstärkt Wert zu legen ist. Hinzu kommen muss das erwähnte Erfahren und Erleben moderner Unterrichtsverfahren.

Die bundesdeutsche Bildungspolitik trägt den skizzierten Optionen bis dato viel zu wenig Rechnung. Vieles spricht dafür, dass mit der Kreierung neuer Abschlüsse (Bachelor, Master), Studienpläne oder Lehrerbildungszentren noch längst keine nachhaltige Unterrichtsentwicklung erreicht wird. Ausbildungs- und Strukturreformen dieser Art hat es in der Vergangenheit immer wieder gegeben, aber meist sind sie weit oberhalb der unterrichtlichen Ebene »verpufft«. Wenn sich an dieser Folgenlosigkeit der pädagogischen Reformarbeit etwas ändern soll, dann bedarf es dazu offenbar anderer Ansätze und Strategien. Die entscheidende Frage ist nämlich: Wer füllt die betreffenden Pläne und Strukturen mit Leben? Die bloße Verordnung einer verstärkten Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase z.B. hilft de facto noch nicht wesentlich weiter. Entscheidend ist vielmehr, dass die betreffenden Ausbilder in den Hochschulen und Studienseminaren bereit und in der Lage sind, ihre Seminare, Vorlesungen und Übungen stärker handlungs- und erfahrungsorientiert zu gestalten.

Dieses Credo ist in der Vergangenheit zu wenig bedacht und beachtet worden. Daher sind viele unterrichtsbezogene Reformansätze mehr oder weniger folgenlos geblieben. Außer Debatten, Papieren und punktuellen Qualifizierungsmaßnahmen ist meist wenig herausgekommen. Mit akademischen Referaten über Reformpädagogik, Lernpsychologie oder handlungsorientiertes Lernen ist nun einmal kein verändertes Methodenrepertoire für den Unterrichtsalltag zu gewinnen. So gesehen kann mit Fug und Recht vom »Glühwürmchen-Effekt« der zurückliegenden Unterrichtsentwicklung gesprochen werden. Das gilt für Reformansätze wie Gruppenunterricht und Projektarbeit genauso wie für Wochenplanarbeit und Lernzirkel, Sprachlabor und neue Mathematik, Suggestopädie und themenzentrierte Interaktion, Offenes Lernen und handlungsorientierten Unterricht – um nur einige der neueren Reformansätze zu nennen. Die Umsetzung dieser Reformkonzepte ist in der Regel viel zu sporadisch und halbherzig angegangen worden und daher meist ohne größere Wirkung geblieben. Schade!

Wenn diese zermürbende Sisyphusarbeit wirksam überwunden werden soll, dann müssen alle Bereiche der Lehrerbildung kritisch unter die Lupe genommen und konstruktiv weiterentwickelt werden. Das gilt für die Lehrerausbildung in den Universitäten und Seminaren genauso wie für die schulinterne und -externe Lehrerfortbildung. Auch das Innovationsmanagement in den Schulen selbst bedarf der kritischen Prüfung und Weiterentwicklung, wenn Lehrer- wie Schüler/innen zu einer effektiveren Unterrichtsarbeit finden sollen. Denn unstrittig ist: Die Schüler/innen müssen ein Mehr an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, an Fachwissen und Medienkompetenz, an Methodenbeherrschung und Problemlösungsvermögen, an Zielstrebigkeit und Selbstvertrauen, an Kommunikationsfähigkeit und Teamgeist, an Eigeninitiative und Lernmotivation erwerben (vgl. Abbildung 9, S. 75). Und die Lehrkräfte

selbst? Sie müssen ihr Methodenrepertoire entsprechend modernisieren und den Schüler/innen verstärkt Gelegenheit geben, die besagten »Schlüsselkompetenzen« einzuüben. Dazu werden in diesem Buch einschlägige Erfahrungen und Empfehlungen vorgestellt.

In *Kapitel I* wird zunächst ein kritischer Blick auf die aktuelle Reformdebatte geworfen. Diese kritische Bestandsaufnahme beginnt im ersten Abschnitt mit der Problematisierung der gängigen Unterrichtsarbeit. Dabei wird u.a. auf die PISA- und TIMS-Ergebnisse Bezug genommen. Im zweiten Abschnitt wird sodann näher sondiert, wie die bundesdeutschen Bildungspolitiker auf diese Problemanzeigen reagieren und die allseits geforderte Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gang zu bringen versuchen. Wie sich zeigen wird, setzen die Schulministerien vor allem auf politische Rahmenregelungen und -vorgaben, d.h. auf Kerncurricula, Vergleichstests, Inspektionen, mehr Schulautonomie und neue Bildungsstandards, die der anvisierten neuen Lernkultur zum Durchbruch verhelfen sollen. Doch die Wirksamkeit dieser Ansätze steht in Frage. Was mit der Neuen Lernkultur in diesem Buch genau gemeint ist, wird im dritten Abschnitt dargelegt. Dabei werden Methodenschulung, Teamentwicklung und eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen der Schüler/innen als Eckpunkte des neuen Lehrens und Lernens hergeleitet und praxisbezogen konkretisiert.

In *Kapitel II* des Buches wird die Ebene des »Was« und »Warum« verlassen und das »Wie« der Unterrichtsreform näher unter die Lupe genommen und für den Bereich der Lehrerbildung (1. und 2. Phase) konkretisiert. Dabei wird auf einschlägige Erfahrungen und Befunde aus der zurückliegenden Lehrerfortbildungsarbeit in Rheinland-Pfalz, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hessen zurückgegriffen. Die Kapitelüberschrift »Kompetenzförderung in der Lehrerbildung« macht deutlich, um was es geht: Es geht ganz zentral um die Entwicklung neuer Moderations-, Organisations- und Beratungskompetenzen auf Lehrerseite. Was das konkret heißt, wird im ersten Abschnitt gezeigt. Die Lehrkräfte sollen nicht nur Wissensvermittler sein, sondern auch und zugleich Moderatoren in Sachen Lernförderung und Teamentwicklung. Sie sollen Begabungen der Schüler/innen diagnostizieren und ebenso sensibel wie wirksam fördern können. Sie sollen soziales Lernen gewährleisten und den Schüler/innen eine möglichst breite Palette an methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln. Und sie sollen lernen, in Teams zu arbeiten und die Schule als Ganzes nach vorne zu bringen. Das alles muss vorbereitet und durch Lehrertrainings unterstützt werden.

Dieser Grundgedanke wird im zweiten Abschnitt näher entfaltet. Unter dem Motto »Was sich im Praxistest bewährt hat« werden zentrale Stränge der Lehrerbildung sondiert und durch richtungsweisende Anregungen und Beispiele konkretisiert. Die angeführten Maßnahmen zur Förderung einer innovativen Lehrerbildung haben eines gemeinsam: Sie setzen ganz zentral auf Handlungsorientierung und Erfahrungslernen, auf exemplarisches Lehrertraining und vielschichtiges Arbeiten und Planen im Team – getreu dem einst von Adolf Diesterweg formulierten Motto: »Was der Mensch sich nicht selbst erwirkt und erarbeitet hat, das ist er nicht und das hat er nicht.« Dieses Erfahrungslernen reicht von Rollenspielen, Planspielen und sonstigen

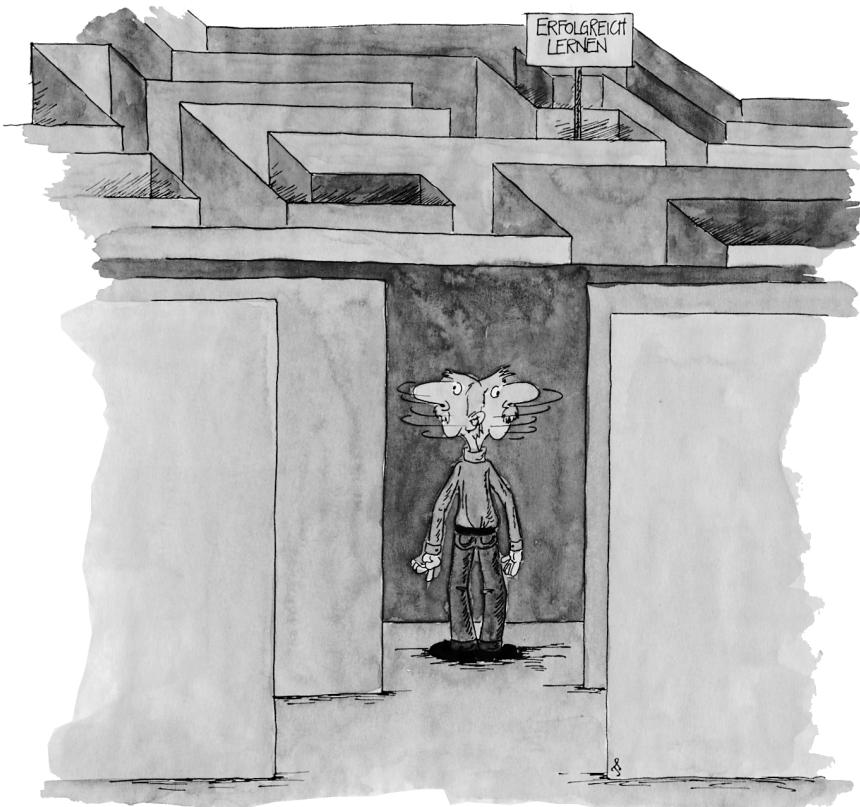
methodischen Übungen und Simulationsspielen über Fallstudien, Fallberatungen, Realerkundungen bis hin zu produktiven Workshops, Teamteaching, Hospitationen und videogestützten Gesprächs- und Beratungstrainings. Das Hauptziel dabei: Die Entwicklung eines möglichst breiten Repertoires an alltagstauglichen Moderations-, Organisations- und Beratungsroutinen auf Seiten der angehenden Lehrer/innen. Einige flankierende Maßnahmen und Regelungen, die diese veränderte Ausbildungspraxis unterstützen, werden im dritten und letzten Abschnitt umrissen.

Kapitel III des Buches konzentriert sich auf die Qualifizierungs- und Innovationsarbeit in der Einzelschule. Diese betrifft zum einen die schulinterne Fortbildung, zum anderen das schulinterne Innovationsmanagement der Schulleitungen bzw. der Steuerungsteams. Im ersten Abschnitt werden konkrete Qualifizierungsmaßnahmen vorgestellt, die sich als wirksame Instrumente zur Förderung nachhaltiger Unterrichtsentwicklung in verschiedenen Bundesländern bewährt haben. Die Leitfrage dabei: Wie kann die Lehrerfortbildung die Innovationskompetenz der Lehrkräfte in der Einzelschule so stärken, dass neue Routinen im besten Sinne des Wortes entstehen? Den Gegenstand des zweiten Abschnittes bildet das korrespondierende Innovationsmanagement der schulinternen Steuerungsteams. Die entsprechenden Maßnahmen reichen vom Entwickeln einschlägiger Netzpläne über den Aufbau einer differenzierten Teamkultur bis hin zur Einbindung externer »Entwicklungshelfer« sowie zur Sicherstellung sonstiger schulinterner Unterstützungsmaßnahmen. Aktuelle Evaluationsergebnisse zum skizzierten Innovationsprogramm werden im abschließenden dritten Abschnitt vorgestellt.

Den Abschluss des Buches bildet die Dokumentation eines Interviews mit ausgewählten »Innovationsexperten« aus Universität und Studienseminaren, die seit geraumer Zeit damit befasst sind, die hier in Rede stehende Neue Lernkultur in ihren Bildungseinrichtungen umzusetzen. Welche Erfahrungen dabei gesammelt wurden, welche Strategien sich bewährt haben, welche Probleme aufgetreten sind und welche Wege zur Problemlösung gesucht und gefunden wurden – dieses und manches andere mehr wird im besagten Interview zur Sprache kommen.

I. Neue Lehr- und Lernstrategien braucht das Land

Deutschlands Schüler/innen sind bestenfalls Mittelmaß. Dieser PISA-Befund hat in deutschen Amtsstuben und Lehrerzimmern für erhebliche Aufregung und Diskussionen gesorgt. PISA zeigt: Das gewissenhafte Durchnehmen des obligatorischen Lehrplan-Stoffes reicht offenbar nicht aus, um den Jugendlichen die nötigen Kompetenzen für die moderne Industriegesellschaft zu vermitteln. Vieles, was im Unterricht behandelt wird, erreicht nicht wirklich das Stadium des Begreifens und Beherrschens in den Schülerköpfen. Die Analyse dieses Dilemmas steht am Anfang des Kapitels. Im anschließenden zweiten Abschnitt werden die korrespondierenden Reaktionen und Reformansätze der Regierenden offengelegt und auf ihre Chancen und Probleme hin abgeklopft. Und im dritten Abschnitt wird die hier in Rede stehende Neue Lernkultur näher umrissen und konkretisiert.



1. Der PISA-Schock hat viele aufgerüttelt

Was sich bei TIMSS bereits angedeutet hat, ist durch PISA nachdrücklich bestätigt worden: Die deutschen Schüler/innen *können* zu wenig. Das gilt für ihre Lesekompetenz genauso wie für ihre Fähigkeit, lernrelevantes Wissen zu verknüpfen, gezielt anzuwenden und anstehende fachspezifische Probleme selbstbewusst und durchdacht zu lösen. Das erworbene Wissen ist offenbar vorrangig »träges Wissen« (Weinert) und unter dem Strich zu wenig geeignet, den Aufbau nachhaltiger Lern- und Problemlösungskompetenzen sicherzustellen. So gesehen läuft einiges schief in Deutschlands Schulen. Was, das wird in den nachfolgenden Abschnitten skizziert. Dabei geht es nicht nur um PISA, sondern auch um andere Studien der neueren Lernforschung.

1.1 Alarmierende Evaluationsergebnisse

Egal, wie man zur deutschen Bildungstradition steht, das miserable Abschneiden deutscher Schüler/innen bei PISA 2000/2001 hat viele Pädagogen und Administratoren irritiert und aufgerüttelt. Galt doch das deutsche Bildungssystem mit seiner strengen Auslese, seiner aufwändigen Lehrerbildung und seinen imposanten Lehrplänen bis vor kurzem noch weithin als vorbildlich und wegweisend. Dieser Eindruck hat Risse bekommen. Natürlich sind Deutschlands Schüler- und Lehrer/innen längst nicht so schlecht, wie das derzeit in der veröffentlichten Meinung dargestellt wird. Die Unterrichtsgestaltung hier zu Lande ist sicherlich nicht fragwürdiger und antiquierter als in vielen anderen Ländern auch. Gleichwohl sind die aufgedeckten Defizite so alarmierend, dass sie nicht einfach zu den Akten gelegt werden können.

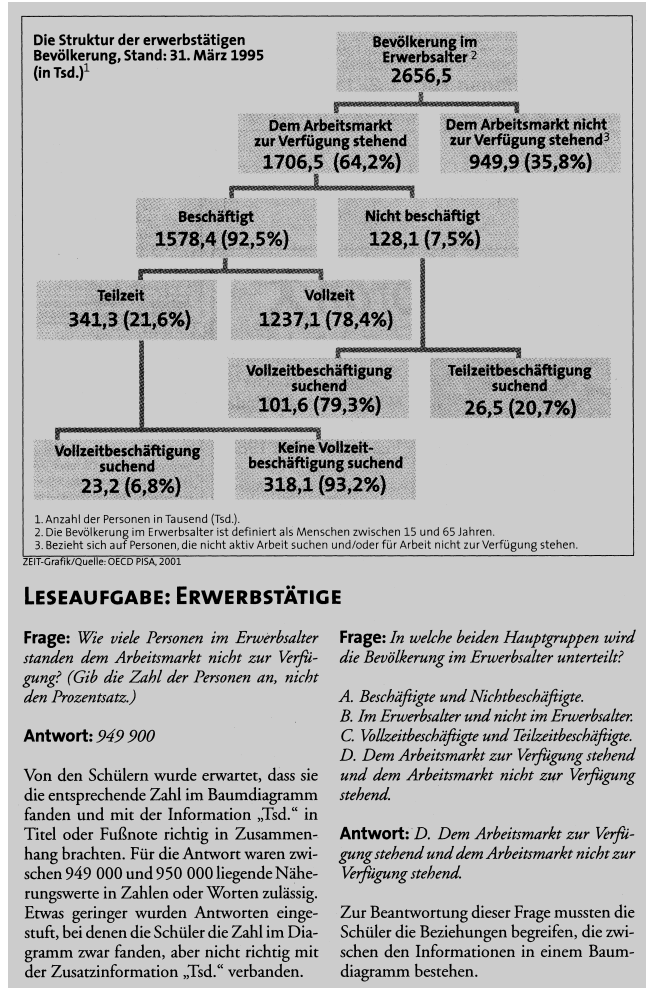
Wie PISA gezeigt hat, sind unsere Schüler/innen im Umgang mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen und Texten zu wenig geübt. Das gilt für die allgemeine Textarbeit genauso wie für den verständnisvollen Umgang mit anwendungsbezogenen mathematischen und naturwissenschaftlichen Textinformationen und -aufgaben. Das Gros der Schüler/innen tut sich sichtlich schwer damit, diffizile Aufgabenstellungen angemessen zu erfassen, aus Texten gesuchte Informationen rasch und zutreffend zu entnehmen, diese durchdacht zu bewerten und anzuwenden und bei alledem zielstrebig und souverän zu Werke zu gehen. So gesehen mangelt es unseren Schüler/innen an einigen ganz zentralen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie in der modernen Informationsgesellschaft tagtäglich verlangt werden.

PISA testet nicht nur das Erlesen von Fließtexten, sondern auch die Fähigkeit der Schüler/innen, mit Literaturverzeichnissen, Tabellen, amtlichen Formularen, Quittungen und Grafiken zurechtzukommen (vgl. Abbildung 1). Das Besondere dabei:

Die Schüler/innen müssen die gesuchten Ergebnisse/Antworten nicht auswendig wissen, sondern können sie durch rasches Identifizieren und Verknüpfen vorliegender Informationen folgerichtig ableiten. Somit werden in erster Linie Auffassungsgabe, Konzentration, präzises Lesen, geistige Flexibilität sowie spezifische Kombinations- und Beurteilungsleistungen der Schüler/innen überprüft und bewertet. Diese Abkehr vom traditionellen Memorieren und Reproduzieren angelernten Vorratswissens ist fraglos ein richtiger und wichtiger Weg, um zu aussagekräftigeren Aufschlüssen über das faktische *Können* der Schüler/innen zu gelangen. Schüler/innen, die sich mit der Lösung derartiger Aufgaben und Probleme schwer tun, werden nach aller Erfahrung auch erhebliche Schwierigkeiten haben, sich in der modernen Informationsgesellschaft zurecht zu finden sowie den aktuellen Anforderungen der betrieblichen Arbeits- und Berufswelt gerecht zu werden.

Einige Daten zur Verdeutlichung: Die deutschen PISA-Probanden belegten beim Lesen gerade mal Platz 22 unter insgesamt 32 Teilnehmer-Staaten. In Mathematik und Naturwissenschaften ist es kaum besser: Platz 21 (vgl. Baumert u.a. 2001). Damit liegt Deutschland weit hinter Ländern wie Finnland, Kanada, Korea und Japan, aber auch deutlich hinter Österreich, Belgien und der Schweiz. Nahezu 10 Prozent der befragten deutschen Schüler/innen erreichen nicht einmal die Kompetenzstufe I und sind damit quasi Analphabeten. Weitere 13 Prozent schaffen gerade mal diese unterste Kompetenzstufe, so dass fast ein Viertel der befragten 15-Jährigen bestenfalls in der Lage ist, auf einem äußerst elementaren Niveau zu lesen und zu rechnen (vgl. ebd.). Eine moderne Industriegesellschaft wie die deutsche kann sich ein solches Ergebnis eigentlich gar nicht leisten, wenn sie ihre Zukunftsfähigkeit erhalten will.

Auch bei den »Spitzenschülern« findet sich wenig Tröstliches. Nur 9 Prozent der befragten deutschen Schüler/innen erreichen laut PISA die Kompetenzstufe V, sind


Abb. 1

(Quelle: DIE ZEIT v. 6.12.2001, S. 52)

also überzeugend in der Lage, Textinformationen zu erschließen und zu nutzen. Doch damit ist Deutschland auch bei den Top-Leuten bestenfalls Mittelmaß und liegt noch unter dem OECD-Durchschnitt – weit hinter Ländern wie Neuseeland, Finnland, Australien und den USA. Die ausgeprägte Selektion im deutschen Bildungswesen benachteiligt also offenbar nicht nur die leistungsschwachen Schüler/innen, sondern vermag auch die »Leistungseliten« nicht hinreichend zu fördern. Insofern hat Klaus Klemm recht, wenn er mahnend darauf hinweist, dass international gesehen vieles dafür spricht, dass nicht Homogenität, sondern Heterogenität der entscheidende Motor für fundierte Schülerleistungen ist – und zwar sowohl in der Spitze als auch am unteren Ende der Leistungsskala (vgl. Klemm 2002, S. 15).

Dieser Befund verweist auf die stimulierende Wirkung unterschiedlicher Begabungen. Wenn vielfältige Begabungen zusammenkommen und die Schüler/innen sich wechselseitig fragen und helfen können, dann profitieren davon bekanntlich nicht nur diejenigen, denen geholfen wird, sondern auch jene, die sich als Helfer betätigen und anderen etwas erklären. Letztere müssen nämlich in Erfüllung dieser Aufgabe Fragen erfassen, Vorwissen vertiefen, Sachverhalte veranschaulichen und immer wieder auch Probleme lösen. Dieser zündende Effekt des »Nachhilfeunterrichts« wird in Deutschlands Schulen traditionell viel zu wenig geschätzt und genutzt. Deshalb: Wenn die zukünftigen PISA-Ergebnisse besser ausfallen sollen, dann muss die Vielfalt der Schülerbegabungen stärker als bisher mobilisiert und eingesetzt werden, um effektive Helfer- und Fördersysteme zu erhalten. »Lernen durch Lehren« – dieser reformpädagogische Grundsatz bestätigt die Richtigkeit und Wichtigkeit des »organisierten Nachhilfeunterrichts«. Ähnliches gilt für die jüngste IGLU-Studie, die der heterogenen Schülerpopulation im Grundschulbereich vergleichsweise gute Leistungen attestiert.

Die Notwendigkeit grundlegender Reformen im Schulbereich wird indes nicht nur durch PISA signalisiert, sondern u.a. auch durch die 1997 erschienene TIMS-Studie (*Third international Mathematics and Science Study*). Danach weisen viele Schüler/innen der Sekundarstufe II im Bereich des konzeptuellen Verständnisses und des Beherrschens naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen erhebliche Defizite auf. Bereits Aufgaben, deren Lösung die Verknüpfung einfacher Operationen in anwendungsbezogenen Kontexten verlangt, bereiten den meisten Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe II größte Schwierigkeiten. Lediglich einfache Routineaufgaben, die nur elementare Fachkenntnisse verlangen, werden passabel bewältigt. Bei Aufgaben hingegen, die das selbstständige Anwenden von Gelerntem, das Übertragen in neue Kontexte sowie den flexiblen und kreativen Umgang mit unterschiedlichen Problemkonstellationen verlangen, sind die Schwächen der Schüler/innen unübersehbar (vgl. Baumert u.a. 1999). Kein Wunder also, dass bereits nach Erscheinen der TIMS-Studie verhalten Alarm geschlagen wurde.

Alarmierende Meldungen kommen seit Jahren zudem aus dem Unternehmensbereich. Nach einer neueren Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft fällt beispielsweise das Urteil von Ausbildungsleitern, Eltern und Lehrern zum Leistungsvermögen der Jugendlichen ziemlich »vernichtend« aus. Geklagt wird von den

mehr als 3000 befragten Personen nicht nur über die mangelnde Allgemeinbildung und Selbstständigkeit der Jugendlichen, sondern auch und zugleich über gravierende Defizite in den Bereichen Eigeninitiative, analytische Kompetenz, sprachliches Ausdrucksvermögen und Konfliktfähigkeit. Mehr als 80 Prozent der Ausbilder meinen, der Nachwuchs sei nicht in der Lage, Konflikte zu lösen. Er lasse es an Eigeninitiative fehlen. Selbst Lesen, Schreiben und Rechnen bereiteten erhebliche Probleme; die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen sei miserabel. Lob gibt es dagegen nur spärlich. Beeindruckt zeigen sich die befragten Ausbilder, Eltern und Lehrer vor allem von den Computer- und Internetkenntnissen der Jugendlichen. Auch die Fremdsprachenkenntnisse der jungen Leute werden positiv hervorgehoben – vornehmlich von Elternseite (vgl. Schlaffke 2003, S. 2ff.). Fazit: Vieles spricht dafür, dass die tradierte Lehr- und Lernkultur in Deutschlands Schulen dringend der Reform bedarf.

1.2 Wachsender Stress im Klassenzimmer

Unterstrichen wird dieser Reformbedarf durch aktuelle Befragungen zur Lehrerbelastung. Das Interessante und Alarmierende dabei: Zentrale Quelle der Lehrerbelastung ist die mangelnde Lern- und Sozialkompetenz der Schüler/innen – ein Befund, der die grundlegende Bedeutung neuer Lehr- und Lernverfahren im Unterricht unterstreicht. Viele Lehrer/innen kommen in ihrem Beruf deshalb immer weniger zurecht, weil sie mit den alltäglichen Störungen und Verweigerungstendenzen vieler Schüler/innen nicht mehr fertig werden. Die Folge: Psychische und psychosomatische Erkrankungen, die bis hin zur Berufsunfähigkeit führen. Nach einer Anfang 2003 durchgeführten Befragung des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV) fühlen sich rund 90 Prozent der befragten Grund- und Hauptschullehrer/innen in Schule und Unterricht *stark* oder *sehr stark* belastet. Als Hauptgründe dafür werden genannt: Mangelnde Lernbereitschaft der Schüler, Unfähigkeit zur Konzentration, Hyperaktivität, soziale Konflikte und Aggressionen (vgl. Frankfurter Rundschau vom 21.5.2003). Die Folgen dieser Belastungen: Mehr als 50 Prozent der bayerischen Lehrer/innen gehen aus Gesundheitsgründen vor dem 60. Lebensjahr in Pension – im Öffentlichen Dienst liegt die Quote sonst bei 29 Prozent. Weitere 38 Prozent verabschieden sich zwischen dem 60. und 64. Lebensjahr. Nur 12 Prozent bleiben bis zur offiziellen Altersgrenze (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 24./25.5.2003). Eine teure Angelegenheit für das Gemeinwesen – und ein ernst zu nehmendes Warnsignal!

Auf Bundesebene stellt sich diese Ist-Situation fast noch dramatischer dar. »Nur 6 Prozent aller Lehrer gehen regulär in den Ruhestand; etwas 65 Prozent werden schon mit einem Durchschnittsalter von 57 Jahren krankheitsbedingt pensioniert.« (Harder 2003, S. 8). Dahinter stehen vornehmlich die erwähnten psychischen bzw. psychosomatischen Gründe. Angeführt werden in einer aktuellen Studie des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel als zentrale Faktoren: Hyperaktivität, Lernschwierigkeiten und sonstige Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern, ferner un-

disziplinierte Schüler, große Leistungsunterschiede, sinkende Lernmotivation, hoher Lärmpegel sowie unzureichende Sanktionsmöglichkeiten (vgl. Dauber/Vollstädt 2003). Verstärkt werden die damit einhergehenden Lehrerbelastungen durch vielerorts ungünstige Rahmenbedingungen. Das beginnt bei überhöhten Klassenstärken und zunehmender ethnischer Vielfalt und reicht über ausufernde Vorgaben und Vorschriften der Bildungsverwaltungen, steigende Pflichtstundenzahl und mangelhafte Vorleistungen der Elternhäuser bis hin zur fehlenden Unterstützung durch Schulleitungen und Schulaufsicht sowie zu spezifischen schulorganisatorischen Restriktionen und Erschwernissen (vgl. ebd., zitiert nach Harder 2003, S. 9). Die dadurch ausgelösten fiskalischen Belastungen beziffert die Kasseler Studie auf 20.000 bis 30.000 Euro pro Frühpensioniertem. Doch dieses fiskalische Datum ist nur die eine Seite der Medaille. Viel schlimmer sind die persönlichen Belastungen und Erschütterungen, die durch die skizzierten Störfaktoren auf Lehrerseite ausgelöst werden.

Ähnlich alarmierende Befunde liefert eine vom deutschen Beamtenbund und seinen Mitgliedsverbänden in Auftrag gegebene Langzeitstudie von Professor Uwe Schaarschmidt von der Universität Potsdam, die am 10. April 2003 in Berlin vorgestellt wurde. Diese Studie bestätigt: Die psychosoziale Beanspruchung im Lehrerberuf ist ungleich höher als in anderen vergleichbaren Berufsgruppen. Als Hauptursachen ermittelt Schaarschmidt »äußere Faktoren«, die vielen Lehrkräften seit Jahren zunehmend zu schaffen machen und nicht selten zum so genannten »Burnout« führen. Zu diesen Faktoren gehören die wachsende Zahl schwieriger Schüler/innen, ihr Desinteresse und ihre Disziplinlosigkeit – interessant dabei: Die von verhaltensauffälligen Schüler/innen ausgehenden Belastungen werden besonders von Seiten der Lehrerinnen angeführt und beklagt. Hinzu kommen die übervollen Klassen sowie zusätzliche Aufgaben, die den Schulen fortwährend von außen aufgebürdet werden. Außerdem sei der Lehrerschaft die Solidarität von Seiten der Eltern und die Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Gesellschaft verloren gegangen (vgl. rheinland-pfälzische Schule 7/2003, S. 164, sowie die Zeitschrift Profil 5/2003, S. 19).

Zugegeben, Klagen über unbotmäßiges Verhalten der Schuljugend hat es schon immer gegeben. Wie Gustav Keller in seinem historischen Rückblick anschaulich belegt, haben die Alten am Leistungs- und Lernverhalten der Jungen schon immer etwas auszusetzen gehabt (vgl. Keller 1989). Gleichwohl führt dieses »das war doch schon immer so« unter den aktuellen Umständen nicht wirklich weiter. Zu dramatisch sind die Friktionen, die mittlerweile den Unterricht überlagern und beeinträchtigen. Die Schüler/innen von heute sind nicht nur anders als ihre Vorgänger-Generationen, sie sind in vielerlei Hinsicht auch schwieriger, anspruchsvoller, widerspenstiger, egoistischer, gleichgültiger, phlegmatischer und im guten wie im schlechten Sinne »unkonventioneller« geworden. »Bei den Schülern«, so stellte der SPIEGEL Ende der neunziger Jahre fest, »sinkt die Fähigkeit zur Konzentration, steigt die Angriffslust, fehlen die Geduld und die Lernbereitschaft, erlahmt das Interesse am Unterricht. In Umfragen bestätigen Pädagogen bundesweit, dass Krawalle und Clownerien, Aggressionen und Apathie in den Klassenzimmern kräftig zunehmen« (zitiert nach Harder 2003, S. 9). An dieser Situationsbeschreibung hat sich bis heute nicht viel geändert.

Wolfgang Harder berichtet von einer betroffenen Lehrerin, die angesichts der ausgeprägten Lern-, Leistungs- und Disziplinprobleme in ihren Klassen gleichermaßen zornig wie ratlos ausruft: »Die machen uns noch richtig krank.« Dieser Unmut ist nicht nur nachvollziehbar, er ist zu einem guten Teil auch berechtigt. Die besagte Lehrerin – seit drei Jahrzehnten an einer Hauptschule tätig – weiß von aggressiven Hochintelligenten und dumpfen Gewaltbereiten zu berichten, von den unverwurzelbaren Zappern und Zockern, von Medienfreaks und grenzenlosen Egoisten, von »apathischen Loosern« und desintegrierten Migrantenkindern, von Risikoschülern und Restschulschwänzern, von schwierigen, feindseligen und unerreichbaren Kindern (vgl. ebd.). Doch wie berechtigt ist diese Kritik? In der pauschalen Form, in der sie vorgebracht wird, ist sie sicherlich problematisch. Richtig daran ist, dass es die beschriebenen Verhaltens-, Lern- und Leistungsprobleme im Schulalltag nicht selten gibt. Sie provozieren Verärgerung, Hilflosigkeit und gelegentlich auch Verbitterung auf Lehrerseite. Falsch daran ist jedoch, wenn die skizzierten Verhaltensauffälligkeiten einseitig den Schüler/innen angelastet werden. Womöglich fallen diese nämlich nur deshalb aus der Rolle, weil sie ihre Begabungen und Interessen im gängigen Unterricht zu wenig gefordert und gefördert sehen – mit der Folge, dass ihnen Bestätigung und Erfolgserlebnisse fehlen – und damit entscheidende Quellen für Motivation, Disziplin und längerfristigen Lernerfolg.

So gesehen betrifft der beklagte Stress nicht nur die Gruppe der Lehrer/innen, sondern auch und nicht zuletzt die Schüler/innen selbst. Die Lehrer/innen erleben Stress, weil ihre Unterrichtsangebote von immer mehr Schüler/innen unterlaufen und/oder desinteressiert ausgesessen bzw. offensiv torpediert werden. Das zermürbt, frustriert und wirft gerade für die Engagierten unter den Pädagogen über kurz oder lang die Sinnfrage auf. Das viel zitierte »Burnout«-Phänomen ist eine Folge dieses chronischen Konflikts zwischen persönlichen Erwartungen und unterrichtlichen Realitäten (s. oben). Die Schüler/innen dagegen erleben Stress vornehmlich deshalb, weil die angebotenen Lehr- und Lernverfahren häufig in deutlichem Kontrast zu dem stehen, was sie wünschen und können. Vieles, was im alltäglichen Unterricht gefordert wird, erscheint ihnen eher langweilig, realitätsfern und nur darauf gerichtet, den Stoff bzw. den Lehrplan pflichtgemäß abzuspuhlen. Einen kleinen Eindruck von dieser Schülerkritik vermitteln die Zitate in Abbildung 2, S. 26.

Was erwarten die Schüler/innen? Wie eine repräsentative Umfrage aus den neunziger Jahren zeigt, wünschen sich die meisten Schüler/innen einen Unterricht »... mit viel Diskussion und mehr Gruppenarbeit, einen Unterricht, in dem sie selbstständig arbeiten und forschen können. Schüler wollen im Unterricht nicht etwa vorgefertigte Bildungshäppchen konsumieren, sondern aktiv mitarbeiten ... Die Schüler sehen sich also nicht etwa als Konsumenten, sondern als Koproduzenten.« (Kanders u.a. 1996, S. 34). Und die Realität? Sie sieht nach Einschätzung der befragten Schüler/innen deutlich anders aus. Da dominieren offenbar nach wie vor die konventionellen, eher lehrerzentrierten Unterrichtsformen mit viel Stillarbeit und ausgeprägter Lehreraktivität. »Mehr als die Hälfte der Schüler findet, dass sie sehr oft Stillarbeit machen müssen, aber nur 21 Prozent wünschen sich das. Auch der klassische Lehrervortrag ist

Was Schüler/innen am Unterricht zu kritisieren haben

»Die meisten Lehrer ... ziehen ihren Stoff durch, alles andere interessiert sie nicht. Bedauerlich finde ich das fehlende Engagement der meisten Mitschüler in der Schule. Wir werden in der Schule allerdings auch kaum angeleitet, Verantwortung zu übernehmen und handelnd etwas in eigener Regie durchführen zu dürfen. Zum wirklichen Einsatz für den anderen, auch für den Schwächeren, verführt das Gymnasium nicht.« *Daniel K., Abiturient*

»Leider herrscht das reine Lernen in der Schule von heute vor, das soziale Lernen kommt zu kurz. Ich bin keiner, der gegen Lehrer wettet, aber die Pädagogik fehlt in der Schule. Gefragt ist der pflegeleichte, angepasste Schüler. Was wir brauchen, sind weder Duckmäuser noch Ellbogentypen.« *Maurice C., Abiturient*

»Das heutige Gymnasium erzieht leider zum Einzelkämpfer und zu wenig Miteinander, obwohl die meisten später im Beruf es sicher mit einer Gruppe zu tun haben werden. Wenn man nach dreizehn Jahren die Schule verlässt, sollte man Selbstbewusstsein gelernt haben und genau wissen, was man will ...« *Judith S., Abiturientin*

Abb. 2

(aus: ZEIT Punkte 2/1996, S. 39)

nach 48 Prozent der Angaben an der Tagesordnung. Nicht mehr als 26 Prozent finden diesen Unterrichtsstil gut. Nur 29 Prozent der Schüler sagen, dass im Unterricht sehr oft diskutiert wird, nicht mehr als 14 Prozent, dass Gruppenarbeit üblich ist, und nur 7 Prozent geben an, dass sie oft eigene Untersuchungen machen dürfen.« (ebd.).

Wie immer man diese Befunde dreht und wendet: Sie signalisieren unverkennbar, dass sich in Deutschlands Klassenzimmern einiges ändern muss. Die tradierten Lehr- und Lernformen sind in die Krise geraten und produzieren mittlerweile Belastungen, die weder der Lehrerschaft noch den Schüler/innen länger zugemutet werden können. Sollen die Lehrkräfte ernsthaft entlasten werden, so bedarf es grundlegender Veränderungen im Unterricht. Denn die Lehrerentlastung steht und fällt letztlich damit, dass die skizzierten Friktionen im Unterricht abgebaut und die Schüler/innen wirksam angeregt und befähigt werden, sich stärker selbst zu engagieren und in eigener Regie zu lernen, Probleme zu lösen und konstruktives Miteinander zu praktizieren. Ein Unterricht, der solches leisten würde, wäre nicht nur ein wichtiger Beitrag zur Lehrerentlastung, sondern auch und zugleich ein entscheidender Schritt zur Effektivierung des Lehrens und Lernens schlechthin – ein Schritt zudem, die Motivation und Arbeitszufriedenheit auf Lehrer- wie Schülerseite zu steigern.

1.3 Methodenmonismus als Grundproblem

Das Grundproblem in Deutschlands Schulen ist der verbreitete Methodenmonismus. Im Zentrum des alltäglichen Unterrichts steht die Lehrperson als Quelle und Garant des Lernens. In vielen Schulen werden mittlerweile zwar andere Wege gesucht und gegangen, am lehrerzentrierten Grundmuster hat das jedoch nur wenig geändert. Die Regel sind nach wie vor stark direktive, lehrerzentrierte Verfahren mit ausgepräg-

ter Lehreraktivität und vergleichsweise geringer Schüleraktivität. Das traditionelle Unterrichtsmuster mit Lehrervortrag, Stillarbeit, lehrergelenktem Unterrichtsgespräch, Tafelbildentwicklung, Hefteintrag und sonstigen lehrerseitigen Impulsen und Kontrollen ist bis heute vorherrschend (siehe Abbildung 3, S. 28). Dass die Schüler/innen unter diesen Vorzeichen wenig Raum zum Entwickeln von Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Methodenbeherrschung, Problemlösungsvermögen, Sozialkompetenz und anderen aktuell geforderten Schlüsselkompetenzen erhalten, liegt auf der Hand. Kein Wunder also, dass ihre Motivation und ihre Lernerfolge in praxi zu wünschen übrig lassen. Das bloße Rezipieren des obligatorischen Lernstoffes ist für die meisten Jugendlichen nun einmal weder eine angemessene Herausforderung noch eine wirksame Quelle für greifbare Erfolgserlebnisse, auf die man stolz sein kann, weil man sich selbst etwas erarbeitet und erwirkt hat.

Dreh- und Angelpunkt dieser unterrichtlichen Engführung ist das »*fragend-entwickelnde Lehrverfahren*«, das in den Sekundarschulen erwiesenermaßen rund die Hälfte der Unterrichtszeit ausfüllt (vgl. Hage u.a. 1985, S. 64). Entgegen dem aktuellen didaktischen Erkenntnisstand finden Gruppenunterricht und Partnerarbeit de facto nur selten statt. Gleiches gilt für Schülertätigkeit, eigenverantwortliches Präsentieren, Schüler-Schüler-Diskussionen sowie das Strukturieren und Visualisieren des Lernstoffes durch die Schüler/innen. Übungsphasen sind eher die Ausnahme und keinesfalls die Regel, die Anwendung des Gelernten spielt faktisch kaum eine Rolle (vgl. ebd., S. 46ff.). Bestätigt wird diese Monokultur des schulischen Lehrens und Lernens u.a. durch eine neuere Studie des Fraunhofer Instituts, in der rund 50 Schulen – darunter 35 Gymnasien – näher unter die Lupe genommen werden. Dieser Studie zufolge dominiert im Alltag der untersuchten Schulen nach wie vor zu 70 – 90 Prozent der Unterrichtszeit die »frontale Wissensvermittlung« (vgl. Peter Eyerer, Leserbrief in DIE ZEIT vom 14.3.2002, S. 40) – ein fraglos ernüchternder Befund, wenn man die reformpädagogische Tradition in Deutschland bedenkt. Offenbar haben die Reformdebatten der letzten Jahrzehnte vorrangig auf dem Papier und/oder in einigen wenigen Reformprojekten ihren Niederschlag gefunden und weniger im Unterrichtsalltag der staatlichen »Normalschulen«.

Der lehrerzentrierte Unterricht hat hier zu Lande eine lange Tradition. Die Grundidee ist bis heute die, dass die Lehrkräfte ihren Schüler/innen den obligatorischen Wissenskanon auf mehr oder weniger direkтивem Wege »beizubringen« haben. Abbildung 3, verdeutlicht dieses Grundmuster. Die Lehrkräfte sind vielseitig aktiv, die Schüler/innen verharren in einer eher passiven Rolle. Sie reagieren statt zu agieren. Sie rezipieren statt zu experimentieren; sie konsumieren statt kreativ zu arbeiten und selbstständig Probleme zu lösen. Dreh- und Angelpunkt dieses unterrichtlichen Grundmusters ist das erwähnte *fragend-entwickelnde Lehrverfahren*, das Jürgen Baumert, renommierter Bildungsforscher und PISA-Verantwortlicher für Deutschland, wie folgt kommentiert: »... in der Regel beginnt der Lehrer mit einem komplexen Problem, ... und dieses Problem soll sozusagen bearbeitet, gelöst werden, ohne dass die Schüler wissen, was das Ziel der Stunde ist. Das ist das Dumme dabei. Die Schüler sollen mitspielen, ohne die Spielregeln zu kennen, d.h. sie tasten sich an die Idee des