

## ■ Wolfgang Sander

# Lehren – zur Einführung in das Schwerpunktthema

## Lehren – ein Dauerthema von Pädagogik und Didaktik

Ist die Notwendigkeit der Erziehung eine anthropologische Konstante, so scheint das Lehren mindestens in Hochkulturen eine Notwendigkeit zu sein: Wissen und Können müssen, sollen sie nicht verloren gehen, von Generation zu Generation weitergegeben werden. Sobald diese Weitergabe wegen der Komplexität und Abstraktheit des zu Lernenden nicht mehr zureichend durch bloße Teilnahme am alltäglichen Leben gewährleistet ist, bedarf es des Lehrens und damit auch derer, die lehren.

Bilder von Lehrern und Schülern sind bereits aus der Antike überliefert. In der Neuzeit bezeichnete im 17. Jahrhundert Johann Amos Comenius auf dem Titelblatt seiner *Didactica Magna* die Didaktik als „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“. Am Beginn des theoretischen Nachdenkens über Didaktik steht so deren Verknüpfung mit dem Lehren – und mit dem gewaltigen normativen und programmatischen Anspruch, dass mit Hilfe gelingenden Lehrens grundsätzlich alle Menschen alles würden lernen können.

Das Thema „Lehren“ hat die pädagogischen Wissenschaften seither nicht mehr losgelassen. Auch und gerade die historisch junge Ausdifferenzierung von Fachdidaktiken hat die Probleme des Lehrens direkt oder indirekt immer wieder auf die wissenschaftliche Tagesordnung gesetzt, repräsentieren doch (Schul-)Fächer in institutionalisierter Form kulturelle Bestände, die an die jeweils nächste Generation weitergegeben werden sollen. Die zentralen Fragen der fachdidaktischen Theorie – die nach dem Was, Warum/Wozu und Wie des Unterrichts im jeweiligen Fach als nach Zielen, Inhalten und Methoden/Medien/Arbeitsweisen – lassen sich immer auch als Fragen nach der fachlichen Qualität des Lehrens lesen, zumal sich die Fachdidaktik als „Berufswissenschaft“ ja in allererster Linie eben an diejenigen wendet, die lehren: die Lehrerinnen und Lehrer im jeweiligen Fach.

Dass diese (und weitere) Fragen mit Blick auf das Lehren auch 250 Jahre nach Comenius keineswegs als endgültig geklärt gelten können, liegt nicht nur an der prinzipiellen Vorläufigkeit allen wissenschaftlichen Wissens. Es liegt auch an einem fundamentalen Dilemma: „Das Lehren soll zum Lernen übergehen, kann aber die

operative Geschiedenheit des Lehrens und Lernens nicht überwinden“ (Gruschka 2014, 31). Lehren hat nur dann Sinn, wenn es bei den Adressaten zu Lernen führt. Aber Lehren kann dieses Lernen zwar ermöglichen und fördern, jedoch nicht garantieren, denn „über das Lehren ist kein direkter Zu- und Durchgriff auf das Lernen möglich“ (Scheunpflug 2001, 174). Das notwendige und unvermeidliche „Technologiedefizit der Erziehung“, von dem Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr sprachen (Luhmann/Schorr 1982), schließt auch ein Technologiedefizit des Lehrens ein. Genauer gesagt: Zwar lassen sich „Techniken“ im Sinne von Handlungsformen des Lehrens nicht nur beschreiben, sondern auch theoretisch begründen, rational beurteilen sowie in ihren möglichen Wirkungsspektrum erforschen. Dadurch wird Lehren zum Gegenstand von Wissenschaft. Dieses wissenschaftliche Wissen kann die Qualität des Lehrerhandelns durch Steigerung der Selbstreflexivität und Erweiterung der Handlungsoptionen von Lehrenden fördern. Aber es kann den Erfolg von deren Handeln nicht garantieren; zum einen, weil dieses Handeln in immer wieder veränderten, kontingenten Situationen stattfinden muss, und zum anderen, weil die Lernenden, bewusst oder unbewusst, am Ende immer selbst entscheiden, was sie von dem, was die Lehrenden ihnen anbieten, tatsächlich in ihr Weltverstehen integrieren und in welcher Weise sie dies tun. Die konstruktivistische Lernforschung hat in den letzten Jahrzehnten viel zum Verständnis dieses Dilemmas beigetragen (vgl. u. a. einfürend Bransford et al. 2000, Sander 2005).

Eine naheliegende, wenn leider auch in den pädagogischen Wissenschaften oft missachtete Konsequenz aus diesem Dilemma ist die Vorsicht vor Patentrezepten, was die Bestimmung konkreter Handlungsmuster für Erfolg versprechendes Lernen betrifft. Die „Verschiedenheit der Köpfe“ (Humboldt 1986, 37) unter den jeweiligen Schülerinnen und Schülern, die Mannigfaltigkeit der Gegenstände, die differenten Kontexte und nicht zuletzt die „Personalität des Lehrens“ (Reichenbach 2013, 36), die auch auf der Seite der Lehrenden zu unterschiedlichen Zugängen und Vorlieben zu den Gegenständen wie zur sozialen Situation des Lehrens führen, begründen diese Vorsicht. Hans Aebli unterschied deshalb in seinem 1983 erstmals erschienenen didaktischen Standardwerk „zwölf Grundformen des Lehrens“ (Aebli 2011) und Andreas Gruschka führt anhand von konkreten Lehrenden acht erfolgreiche, aber gänzlich unterschiedliche „Modelle des Lehrens“ vor (Gruschka 2014).

## Reformen des Lehrens

Diese Offenheit des Lehrens dürfte wesentlich dazu beitragen, dass politische, soziale, kulturelle, ökonomische oder technologische Veränderungen oftmals zu kritischen

Debatten in Wissenschaft und Öffentlichkeit über die konkrete Praxis des Lehrens an Schulen und zu Forderungen nach Reformen führen. So ist es nicht erstaunlich, dass in den schulbezogenen Debatten nach 1968 in Deutschland ein Buch mit dem Titel „Kritik der Lehrerrolle“ zu den vermutlich meistgelesenen schulbezogenen wissenschaftlichen Publikationen jener Zeit gehörte (Combe 1971). Nach dem Abflauen der schulpolitischen Konflikte der 1970er-Jahre setzte eine bis heute andauernde Debatte um eine Modernisierung des Lehrens in der Schule ein, die etwa seit den 1990er-Jahren um das Konzept der Professionalität bzw. der Professionalisierung des Lehrerberufs kreist (vgl. beispielhaft für die 1990er-Jahre Combe/Helsper 1997). Unterschiedliche Entwicklungen, Motive und Interessen flossen und fließen in diese Debatte ein:

- die Expansion des Bildungswesens und die Akademisierung des Lehrerberufs für alle Schulformen und damit verbunden der Aufbau der Fachdidaktiken, was die überkommene Zweiteilung im Lehrerberuf aufhob zwischen pädagogisch, aber nicht akademisch ausgebildeten Lehrern für die Schulen der breiten Bevölkerung auf der einen und Gymnasiallehrern, die sich eher als Gelehrte in ihren Fächern denn als Pädagogen verstanden, auf der anderen Seite;
- ein Revival reformpädagogischer Ansätze mit Konzepten wie beispielweise „offener Unterricht“ und einem Verständnis von Lehren als Unterstützung für Selbsttätigkeit der Lernenden;
- die bereits erwähnte konstruktivistische Lernforschung, die Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerhandelns in einem neuen Licht erscheinen ließ;
- politisch und ökonomisch begründete Erwartungen an Modernisierung und Effizienzsteigerungen der Schule, zunächst im Kontext der Systemkonkurrenz im Ost-West-Konflikt, später im Zusammenhang mit der Globalisierung und mit Veränderungen in der Arbeitswelt durch den Bedeutungsrückgang der klassischen industriellen Produktion;
- die mit den neuen digitalen Medien verbundenen Veränderungen von Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, die die Rahmenbedingungen des Lehrens deutlich verändern.

Nach der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 ist eine weitere und vergleichsweise wirkungsmächtige Entwicklung hinzugekommen: die Durchsetzung der Kompetenzorientierung (vgl. z.B. für die politische Bildung die Übersicht bei Sander 2014). In Bildungspolitik, Lehrerbildung und Forschung hat sie deutliche Spuren hinterlassen und zu einer anhaltenden Diskussion über Anforderungen an das Lehren in einem kompetenzorientierten Unterricht, aber auch über dessen Grenzen geführt.

Ferner hat die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten einen erheblichen Aufschwung genommen, teils massiv gefördert durch die Politik, die sich insbesondere von der quantitativen Richtung dieser Forschungen evidenzbasiertes Steuerungswissen erhoffte. Mit Blick auf die Erforschung des Lehrens lassen sich Möglichkeiten und Grenzen dieser Forschung wohl am besten an der großen Studie von John Hattie zeigen (Hattie 2013). Anders als es die breite öffentliche Rezeption manchmal suggerierte, lassen sich Hatties Ergebnisse jedoch keineswegs mit dem platten Slogan „auf den Lehrer kommt es an“ zusammenfassen (vgl. ebd., 42). Auch diese große Studie liefert keine Ergebnisse, die das oben erörterte Technologiedefizit des Lehrens aufheben könnten. Gegen den Strich gelesen, kann man aus der Hattie-Studie einiges lernen über die Grenzen der empirischen Bildungsforschung und über ihr Kosten-Nutzen-Verhältnis (vgl. Sander 2015, 89 ff.).

## Die Beiträge dieses Schwerpunktthemas im Kontext aktueller Diskurse über das Lehren

Die Beiträge zum Schwerpunktthema dieses Heftes beleuchten unterschiedliche Aspekte aus den derzeitigen Professionalisierungs- und Reformdebatten. Christian Pichler untersucht mit einer empirischen Studie am Beispiel des österreichischen Bundeslandes Kärnten, wie Lehrerinnen und Lehrer der Geschichte an höheren Schulen die Kompetenzorientierung wahrnehmen und für ihr professionelles Selbstverständnis verarbeiten. Die Studie zeigt, dass die Mehrzahl der Befragten der Kompetenzorientierung zwar grundsätzlich positiv gegenübersteht, wenn auch aus unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Motiven. Viele Lehrerinnen und Lehrer jedoch neigen dazu, Kompetenzorientierung in bereits vorhandene Vorstellungen von gutem Unterricht zu integrieren und dafür diesen Reformansatz sehr selektiv zu interpretieren. Pichler kommt denn auch zu einem eher skeptischen Ergebnis, was die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Praxis anbelangt.

Die beiden nächsten Beiträge befassen sich mit der Frage, wie Lehren gelernt werden kann, und diskutieren neue hochschuldidaktische Ansätze aus der Lehrerbildung. Volker Schwier und Christoph Bulmahn stellen ein Modell für die Neugestaltung schulischer Praxisphasen im sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudium vor. Solche Praxisphasen (Schulpraktika) sind sehr komplexe Situationen und zudem oft durch überzogene und widersprüchliche Erwartungen belastet. Ihr zentrales Problem besteht meist darin, einer „Erfahrungsfalle“ zu entkommen und Lernformen zu entwickeln, in denen Studierende wissenschaftliches Wissen aus dem Studium und Handlungswissen

für den schulischen Alltag in eine angemessene und produktive Beziehung zueinander bringen können. Schwier und Bulmahn stellen hierfür einen Ansatz für Praxisphasen als „Miniaturen sozialwissenschaftlicher Professionalität“ vor, bei denen die Planung und Realisierung sehr kleiner und in sich abgeschlossener Unterrichtsabschnitte in enger Abstimmung zwischen universitärem Seminar und schulischer Praxis im Mittelpunkt stehen.

Mit einem anderen Problem der Lehrerprofessionalität befasst sich der Beitrag von Julia Koinova-Zöllner und Barbara Kranz: der Frage, ob und wie durch Erfahrungen mit kooperativem Lernen im Studium der überkommenen Einzelkämpfermentalität im Lehrerberuf entgegengewirkt werden kann. Ihr Ansatz zielt darauf, kooperatives Lernen durch aktive Beteiligung von Lehramtsstudierenden an der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen zu fördern. Der Beitrag stellt diesen Ansatz sowie eine Auswertung von Abschlussreaktionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor.

Im letzten Schwerpunktbeitrag berichtet Ewa Bacia über Ergebnisse des polnischen Teilprojekts eines europäischen Projekts, mit dem unter anderem die Haltung von Lehrerinnen und Lehrern an Grundschulen mit Blick auf demokratiepädagogische Ziele und Unterrichtsmethoden untersucht wurden. Die Ergebnisse fallen recht kritisch aus; so spricht die Verfasserin von „demokratiepädagogischer Schwäche im polnischen Bildungssystem“. Diese zeigt sich beispielsweise in Verständnissen von Demokratiepädagogik als patriotische Erziehung und Traditionskultivierung oder im sehr geringen Stellenwert von aktivierenden Lernmethoden und Schülerbeteiligung. Bacia sieht den Hauptgrund für solche Schwächen in der jüngsten Geschichte Polens und deren unzureichender Reflexion bei der Neuordnung des Bildungswesens nach 1989.

## Beiträge zu aktuellen Debatten im Forum

Im Forum dieses Heftes freuen wir uns über Beiträge zu aktuellen Debatten in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Georg Götz greift das Thema von Heft 2/2013 dieser Zeitschrift („Narrationen“) auf und diskutiert kritisch die Frage, wie fachspezifisch das in der Geschichtsdidaktik verbreitete Konzept der „narrativen Kompetenz“ auslegbar ist. Zwei weitere Beiträge von Stefan Müller sowie von Willi Hertelt und Michael May befassen sich mit der derzeitigen Diskussion um eine „Kritische politische Bildung“, eine Diskussion, die seit einigen Jahren in der Didaktik der politischen Bildung teils sehr kontrovers geführt wird.

## Literatur

- Aebli, Hans 2011: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 14. Aufl., Stuttgart.
- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (Hrsg.) 2000: How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School. Expanded edition, Washington, D.C.
- Combe, Arno 1971: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München (24. Tsd. 1973).
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) 1997: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Gruschka, Andreas 2014: Lehren. Stuttgart.
- Hattie, John 2013: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler.
- Humboldt, Wilhelm von 1984: Theorie der Bildung des Menschen (Original 1793). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München.
- Luhmann, Niklas/Schorr Eberhard 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Sander, Wolfgang 2005: Die Welt im Kopf. Konstruktivistische Perspektiven zur Theorie des Lernens. In: kursiv – Journal für politische Bildung 1/2005.
- Sander, Wolfgang 2014: Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2015: Brauchen Lehrer eine professionelle Planungskompetenz? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts.
- Scheunpflug, Annette 2001: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin.