



Hermann Giesecke

## **Was Lehrer leisten**

**Porträt eines schwierigen Berufes**

Weinheim/München: Juventa-Verlag 2001, 210 S.,

---

### **Zu dieser Edition:**

Der Text des Buches, das 2001 erschien, wird hier vollständig wiedergegeben. Das Literaturverzeichnis befindet sich naturgemäß auf dem Stand des Erscheinungsjahres 2001.

Offensichtliche Druckfehler wurden korrigiert. Darüber hinaus wurde das Original jedoch nicht verändert. Um die Zitierfähigkeit zu gewährleisten, wurden die ursprünglichen Seitenangaben mit aufgenommen und erscheinen am linken Textrand; sie beenden die jeweilige Textseite des Originals.

**Der Text darf zum persönlichen Gebrauch kopiert und unter Angabe der Quelle im Rahmen wissenschaftlicher und publizistischer Arbeiten wie seine gedruckte Fassung verwendet werden. Die Rechte verbleiben beim Autor.**

© Hermann Giesecke

---

### **Inhaltsverzeichnis**

**INHALTSVERZEICHNIS ..... 5**

**EINLEITUNG: LEHRER - EIN SCHWIERIGER BERUF IN DER KRISE..... 7**

**1. LERNEN UND LEHREN ..... 19**

<b>2. DIE ERFINDUNG DES UNTERRICHTS</b> .....	31
<b>3. LEHREN ALS ÖFFENTLICHE AUFGABE</b> .....	47
Politische Legitimation durch Wissenschaft.....	51
Politische Legitimation durch Bildung.....	55
<b>4. STAATLICHE SCHULHOHEIT UND LEHRAMT</b> .....	71
Lehrpläne.....	72
Finanzierung.....	81
Verwaltung und Schulaufsicht .....	82
Lehrerausbildung.....	90
Übergang.....	99
<b>5. LEHREN ALS SOZIALES HANDELN: DIE "PÄDAGOGISCHE BEZIEHUNG"</b> .....	105
Der Lehrer als Erzieher .....	110
Soziales Lernen.....	116
Unterricht als Zentrum der pädagogischen Beziehung.....	122
<b>6. DAS HANDWERK: DIDAKTIK UND METHODIK</b> .....	143
Der Vortrag als Beispiel.....	144
Nutzen und Grenzen der wissenschaftlichen Didaktik.....	157
Methodische Inszenierung .....	164
Unterricht und Lernkontrolle.....	167
<b>7. DAS PROFESSIONELLE LEITBILD: DER GUTE UND DER SCHLECHTE LEHRER</b> .....	179
"Gute" und "schlechte" Lehrer .....	182
Lehrerleitbild und Lehrerethos .....	187
<b>LITERATURHINWEISE</b> .....	225

## Einleitung: Lehrer - ein schwieriger Beruf in der Krise

### *Urteile und Vorurteile*

Was tut eigentlich ein Lehrer? Wenn man ihn in der Schulklasse beobachtet, wird man nichts besonderes entdecken. Er spricht zu seinen Schülern, zeigt etwas an der Tafel, die Schüler antworten ihm, stellen ihrerseits Fragen. Auf den ersten Blick sieht das Ganze wie ein normales Gespräch aus. An seiner Tätigkeit scheint auch nichts besonders schwierig zu sein; er erklärt anderen, was er weiß. Auch wer nicht von Berufs wegen Lehrer ist, befindet sich oft in Situationen, in denen er anderen etwas beibringen muss - sei es in der Familie, im Beruf oder auch im Sportverein. Im Vergleich etwa zur Tätigkeit des Arztes erscheint die des Lehrers eher banal. Man könnte fast meinen, dass jeder sie verrichten könnte, dass dazu jedenfalls außer der notwendigen Kompetenz in der Sache keine besondere Fähigkeit benötigt wird. Vielleicht sieht der Beobachter aber auch noch etwas anderes, was ihn eher nachdenklich stimmt: Die Schüler sind unruhig, interessieren sich offensichtlich nur teilweise und ab und zu für das, was der Lehrer tut, er hat Mühe, sich in dem hohen Geräuschpegel überhaupt verständlich zu machen. Offensichtlich ist es nicht besonders einfach, alle Schüler zu interessieren. Vielleicht hat unser Beobachter als Schüler einmal Nachhilfeunterricht erteilt. Dann hatte er es in der Regel mit einem einzigen Schüler zu tun, hier aber steht ein Lehrer vor einer ganzen Klasse - offenbar eine andere Situation. Als Nachhilfelehrer konnte unser Zuschauer sich auf *eine* Person konzentrieren, Disziplinprobleme hatte er nicht zu erwarten. Aber er hat bei dieser Gelegenheit gewiss auch erfahren, wie schwierig es ist, das, was man selbst weiß, dem anderen nahe zu bringen. Dazu musste er sich nämlich gleichsam in den Kopf des Schülers hineindenken, herausfinden, warum er etwas nicht versteht. Gelöst hat er dieses Problem in der Regel durch Versuch und Irrtum,

er hat es einfach solange und in unterschiedlichen Anläufen erklärt, bis der Schüler es verstanden hat. Dabei ist ihm bereits aufgefallen, dass es nicht genügt etwas zu wissen, dass es vielmehr auch darauf ankommt, das Wissen in eine solche Struktur zu bringen, dass es in den Verständnishorizont des Schülers eindringen kann. Was der Lehrer in der Schule sich dazu überlegt hat, kann man als nicht-fachlicher Zeuge einer Unterrichtsstunde kaum bemerken. Wenn die Schüler aufmerksam bei der Sache sind, kann man daraus schließen, dass der Unterricht wohl gut gelungen ist, aber man erkennt nicht, warum das so ist und warum es in anderen Fällen offensichtlich ganz anders verläuft.

Die Meinung, Unterrichten sei doch eigentlich ein einfacher Beruf, ist in der Öffentlichkeit weit verbreitet. Klagen der Lehrer über uninteressierte Schüler und über unzumutbare Arbeitsbedingungen werden selten ernst genommen; schließlich haben Lehrer mehr Ferien als jeder andere Berufstätige - oder?

Zwischen der offiziellen Bewertung von Lehrern und Volkes Stimme gibt es einen erheblichen Unterschied. Offiziell werden Lehrer als tragende Säulen des Gemeinwesens tituliert, in der allgemeinen Meinung jedoch werden ganz andere Urteile gefällt – man kann sie hören, wo immer man auf Eltern schulpflichtiger Kinder trifft. Das eher geringe Ansehen von Lehrern in der Gesellschaft hat wohl vor allem folgende Ursachen:

- Lehrer haben es mit Kindern zu tun, nicht mit Erwachsenen. Das unterscheidet sie von anderen ebenfalls auf den Menschen bezogenen Berufen. Die Geringschätzung der Unmündigen, noch nicht Erwachsenen, färbt auf diejenigen ab, die mit ihnen umzugehen haben. Damit stimmt auch überein, dass das Ansehen eines Lehrers mit zunehmendem Alter der Schüler steigt, die er unterrichtet - vom geringen Prestige der Grundschullehrerin bis zum hohen Prestige des Hochschullehrers.

- Die Berufstätigkeit selbst erscheint als etwas Sekundäres, Uneigentliches: "Who knows, does - who knows not, teaches", sagt man in England. Der Lehrer stellt nichts her,

verteilt auch - außer Zensuren - nichts, was andere brauchen könnten; er bewegt sich nicht in gesellschaftlich bedeutsamen Bereichen wie Wirtschaft, Kultur, Forschung oder Politik. Wohl deshalb ist das Ansehen auch höher, wenn es nicht auf der Lehrtätigkeit selbst beruht, sondern auf der dahinter stehenden Fachwissenschaft, wie es beim Gymnasiallehrer zumindest früher der Fall war. Erst auf dem Hintergrund solcher Geringschätzung gewinnen Vorhaltungen über zu geringe Arbeit, zu viel Ferien und zu wenig Einsatzbereitschaft ihre voreingenommene Bedeutung - Lehrer als "faule Säcke" (Gerhard Schröder).

- Erziehen und Unterrichten werden weitgehend als eine Fähigkeit betrachtet, die ohnehin jeder Mensch besitzt, weil ja schließlich jeder irgendwie mit Kindern zu tun hat. Lehrer verfügen über kein wirkliches "Geheimnis", also über keine spezifische Arbeitsweise oder Technologie, die als Besonderheit ihres Berufes gelten könnte. Überhaupt hat der Lehrerberuf von der modernen Technik, von der so viele andere Berufe Erleichterung erfahren haben, kaum profitiert; die Grundkonstellation der "pädagogischen Beziehung", von Angesicht zu Angesicht vor einer Klasse zu stehen, wirkt zwar inzwischen archaisch, ist aber technologisch trotz Internet und Computer nicht zu überwinden. Lehrersein ist auch in dieser Hinsicht ein "unmöglicher Beruf".<sup>1</sup>

- Nicht nur deshalb ist die physische und psychische Belastung enorm gestiegen, wie die wachsende Zahl der krankheitsbedingten Frühpensionierungen und die verbreiteten Burn-Out-Fälle zeigen. Der Öffentlichkeit ist die tatsächliche berufsbedingte Belastung weitgehend unbekannt, weil sie nur auf die Unterrichtsstunden sieht. Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts, Korrekturarbeiten, Konferenzen, Gespräche mit Eltern usw. werden dabei nicht berücksichtigt.

- Während früher die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer allenfalls mit denen der Eltern verglichen wurden, sind in-

---

<sup>1</sup> Jürgen Gidion: Lehrer - Anmerkungen zu einem "unmöglichen" Beruf". In: Neue Sammlung H. 4/1981, S. 530-542

zwischen neue Konkurrenten in Gestalt der Psychologen und Therapeuten in den Ring getreten. Wer heute nach "Fachleuten für das Kind" sucht, wendet sich fast selbstverständlich nicht mehr an Lehrer oder überhaupt an Pädagogen, sondern an Psychologen. Fast sieht es so aus, als seien "gute" Lehrer nur noch ausführende Organe psychologischer Supervisoren, didaktisch-methodische Arrangements nur noch Anwendungen psychologischer Lehrsätze.

- Lehrer sein ist ein Beruf ohne besondere Karrierechancen. Die Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufes sind gering, weil entsprechende Stellen sehr knapp sind. Wer Karriere machen will, muss sie außerhalb des Berufes suchen, etwa in der Politik.

- Lehrer neigen zu überhöhten Anforderungen an sich selbst, weil es kein Kriterium dafür gibt, wann sie "genug" geleistet haben, die Erwartungen in diesem Beruf vielmehr stets "nach oben offen" bleiben. Immer kann man *noch mehr* tun, sich *noch besser* vorbereiten, sich *noch eingehender* mit schwierigen Schülern befassen, *noch mehr* Fachbücher lesen. Da die Öffentlichkeit dieses "Mehr" auch erwartet, stellt sich leicht beiderseitige Unzufriedenheit ein. Weil es für die Lösung dieses Dilemmas keinen klaren Maßstab gibt, verbleibt die tatsächliche Leistung des Lehrers in der Sphäre einer eigentümlichen Unbestimmbarkeit.

### *Veränderungen*

Damit sind allgemeine strukturelle Faktoren des Lehrerberufs angesprochen, aus denen sich Urteile und Vorurteile über ihn leicht speisen lassen. In den letzten Jahrzehnten sind jedoch Entwicklungen hinzugekommen, die sein Ansehen zusätzlich demontiert haben. Bestand das Leitbild eines guten Lehrers früher darin, dass er sachlich kompetent war, auf dieser Grundlage einen anregenden und verständlichen Unterricht darbot und im übrigen die Schüler freundlich und taktvoll behandelte, so werden nun vielfach zusätzliche oder an Stelle dessen andere Erwartungen an ihn gestellt, die einerseits unklar sind, andererseits in seinem Berufsbild bisher nicht vorgesehen waren. So wurde schleichend und zunächst gar nicht

planmäßig der Aufgabenkreis des Lehrers immer mehr ausgeweitet - teils durch die Lehrer und ihre Organisationen propagiert, teils durch die Öffentliche Meinung gefordert: Kompensation für erzieherische Mängel, die man außerhalb der Schule zu erkennen meint, Defizite in der familiären Erziehung, massenmediale Überwältigung der Kinder und die Verlockungen der Konsumgesellschaft werden dabei immer wieder genannt. Diese Tendenz hat dazu geführt, dass das Berufsbild des Lehrers im Laufe der Zeit diffuser geworden ist. Weder in der Lehrerschaft selbst noch in der Öffentlichkeit gibt es darüber noch eine hinreichende Übereinstimmung. Sogar die Lehrerverbände haben Schwierigkeiten, sich über ein professionelles Lehrerleitbild zu verständigen, weil sie fürchten müssen, darüber in eine heftige Auseinandersetzung verwickelt zu werden.

Zudem haben international vergleichende Untersuchungen wie die TIMSS-Studien und andere bewiesen, dass die Schulleistungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich übers Mittelmaß nicht hinauskommen und dass die bevorzugten erzieherischen Ziele der Schulpädagogik der letzten Jahrzehnte wie "soziales Lernen" ebenfalls nur im mäßigen Umfang erreicht wurden. Obwohl Lehrer nicht die einzigen Beteiligten sind, denen man die Verantwortung für dieses trotz allen beruflichen Engagements eher dürftige Ergebnis anlasten darf, hebt es das Ansehen ihres Berufes auch nicht gerade.

Zwei aktuelle Entwicklungen kommen hinzu: der erneute Lehrermangel einerseits und das altersbedingte Ausscheiden eines überdurchschnittlich großen Teils der Lehrerschaft andererseits. Beide miteinander zusammenhängende Faktoren könnten nun zu einer realistischen Neubesinnung über die wirklichen Aufgaben des Lehrers zwingen.

Der aktuelle Lehrermangel, der vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer betrifft, war lange vorhersehbar und kein statistisches Geheimnis. Aber die Politik hat unter dem Diktat der Finanzminister nicht rechtzeitig reagiert, und nun werben die einzelnen Bundesländer sich die Lehrer gegenseitig ab. Noch bis in die unmittelbare Gegenwart hinein wurden qualifizierte Bewerber abgewiesen, denen man nun hinterher fahndet. Für die Lehrer selbst ist diese Mangelsituation eher ein

Vorteil, weil Mangel immer das Ansehen derer steigert, die für dessen Behebung gebraucht werden. Lange Zeit selbstverständliche Einschränkungen wie Stellenkürzungen, Teilzeitstellen oder Verzicht auf den Beamtenstatus fallen bereits in sich zusammen. Junglehrer können sich wieder Stellen aussuchen und müssen nicht dankbar nehmen, was ihnen angeboten wird.

Dass auch Lehrer irgendwann in den Ruhestand treten müssen, ist nicht ungewöhnlich. Sehr selten ist jedoch, dass davon innerhalb weniger Jahre ein erheblicher Teil des ganzen Berufsstandes betroffen ist. In Deutschland werden in den nächsten 10 Jahren 300 000 Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden, das ist fast die Hälfte; diese Lücke ist selbst bei größter Anstrengung nicht durch Ausbildung von Nachwuchs zu schließen. Der enorme Abgang in kurzer Zeit hängt damit zusammen, dass Anfang der siebziger Jahre im Zuge der Bildungsreform und der dadurch hervorgerufenen personellen Expansion sehr viele Lehrer eingestellt wurden, die wegen des Rückgangs der Schülerzahlen und wegen der Sparmaßnahmen jüngere Nachfolger blockierten; die verfügbaren Stellen waren eben langfristig besetzt. Deshalb sind die Lehrerkollegien heute hoffnungslos überaltert. Während im Jahre 1970 noch 30 Prozent der Lehrer unter 30 Jahre alt waren, waren es im Jahre 1998 nur noch vier Prozent. Die fehlende Ausgewogenheit in der Altersstruktur der Lehrkörper hatte nicht nur Immobilismus zur Folge, sondern ist auch für den Bildungsprozess der Schüler unproduktiv, weil ihnen die geistige Spannweite nicht zur Verfügung steht, die von einer ausgeglichenen Altersstruktur ihrer Lehrer im allgemeinen zu erwarten ist. Dieser Mangel ist grundsätzlich nicht durch didaktisch-methodische Einfälle auszugleichen. Zudem ist der größte Teil der gegenwärtig amtierenden Lehrer wegen der fehlenden Altersdifferenz maßgeblich und einseitig durch Erfahrungen der Studentenbewegung geprägt – ohne damit konkurrierende andere Generationserfahrungen in den Kollegien.

Das wird sich wohl ändern, weil in den nächsten Jahren mit einem folgenreichen Umbruch in den Schulen zu rechnen ist, der auch zu einer Wende des schulpädagogischen Denkens führen könnte, insofern die Jungen nicht mehr durch die do-



minierenden Erfahrungen der Achtundsechziger und der aus ihnen hervorgegangenen anderen politisch-kulturellen Bewegungen (etwa Frauenbewegung, Umweltbewegung) bestimmt sind. Manches, was heute noch bildungspolitisch und schulpädagogisch als selbstverständlich gilt, wird in absehbarer Zeit möglicherweise keine Anhänger mehr finden, anderes wird in den Vordergrund rücken.

Einstweilen ist das natürlich noch Spekulation, auf jeden Fall jedoch wird die Frage nach dem Berufsverständnis des Lehrers neu gestellt und erörtert werden müssen. Wer heute als junger Lehrer in den Schuldienst eintritt, findet darauf kaum befriedigende Antworten, entsprechende Traditionen sind abgebrochen, alte Leit- und Vorbilder kaum mehr als allenfalls noch literarisch bekannt.

### *Zu diesem Buch*

Ausgehend von der angedeuteten quantitativen wie qualitativen Krise des Lehrerberufs will dieses Buch einen Beitrag zur Besinnung und Neuorientierung leisten, der sich keineswegs nur an die Lehrerstudenten und Lehrer selbst, sondern auch an die Öffentlichkeit und hier nicht zuletzt an die Eltern richtet. Dabei hätte es wenig Sinn, der immensen wissenschaftlichen, apologetischen, ideologischen, interessenorientierten und volkstümlichen Literatur, die es zum Thema "Lehrer" seit langem gibt, ein weiteres Exemplar dieser Art hinzuzufügen.

Vielmehr geht es hier darum, die Tätigkeit der Lehrer in den Schulen *unmittelbar* in den Blick zu nehmen, als eine gesellschaftliche Praxis zu betrachten, die täglich stattfindet. Millionen Menschen - Schüler, Eltern - sind davon betroffen. Diese Schüler sind keine Erziehungswissenschaftler, ihre Eltern sind es nur ausnahmsweise. Gleichwohl haben sie eine Vorstellung über Sinn, Zweck und Funktion dieser Praxis entwickelt, sonst könnten sie ja nicht mit ihr umgehen. Gespeist wird diese Vorstellung insbesondere durch die Medien, die sich ihrerseits allgemeiner Leitbilder des Zeitgeistes bedienen, der sich wiederum vor allem auf Schlagworte aus vereinfachten wissenschaftlichen Kontexten beruft. Die daraus resultierende Konfusion ist nur zu überwinden, wenn die elementare Bedeutung

von Schule und Unterricht und die daraus sich ergebende Aufgabe der Lehrer wieder zum Vorschein kommt - und zwar so, dass sie von der Bevölkerung auch verstanden werden kann.

Die Praxis der Lehrertätigkeit in der Schule wird nicht durch Wissenschaft hergestellt - so wenig, wie die praktische Politik lediglich eine Anwendung der Politikwissenschaft ist. In beiden Fällen geht es um *Handeln*, Wissenschaft ist lediglich ein Hilfsmittel, es zu verstehen und vielleicht auch hier und dort zu verbessern. Das Handeln des Lehrers ist begrenzt durch bestimmte - nicht zuletzt auch *politische* - Vorgaben und Bedingungen, aber innerhalb dieser Grenzen gibt es Spielräume für persönliche Entscheidungen, sonst wäre der Begriff des Handelns hier ohne Sinn. Um diesen *Handlungsspielraum*, der die eigentliche Professionalität des Lehrers ausmacht, geht es in diesem Buch.

Nun gibt es über die Frage, *womit* der Lehrer diesen Spielraum ausfüllen soll, worin also seine eigentliche Aufgabe besteht, gegenwärtig unterschiedliche Vorstellungen, die der kritischen Sortierung bedürfen. Das Ergebnis sei aber hier schon vorweggenommen:

*Kernaufgabe des Lehrers ist, dass er lehrt, nämlich unterrichtet; um diese Aufgabe herum baut sich sein professionelles Selbstverständnis auf. Sie ist auch Ausgangspunkt und Grenze seines erzieherischen Wirkens und gibt allen seinen anderen - etwa verwaltungsmäßig notwendigen - Tätigkeiten Maß und Sinn.*

Diese Auffassung gewinnt immer mehr an Boden, nachdem sie zeitweise in Vergessenheit zu geraten schien.<sup>2</sup> Sie wird sich nach meiner Überzeugung schon deshalb wieder durchsetzen, weil es für eine befriedigende Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft keine Alternative zum erfolgreichen und langfristig angelegten Unterricht gibt.

---

<sup>2</sup> So auch die Tendenz im Bericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission über "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland". Vgl. Ewald Terhart (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim/Basel 2000

Um den ebenso unersetzbaren wie auch begrenzten Sinn und Zweck des Schulunterrichts zu entdecken, wird im 1. Kapitel der übergreifende Begriff des Lernens als überall im gesellschaftlichen Leben aufzufindendes Phänomen beschrieben. Dieser Ausgangspunkt ist auch deshalb sinnvoll, weil seit geraumer Zeit "Lernen" den Begriff Unterricht teilweise verdrängt hat. Demgegenüber ist klarzustellen, dass "Unterricht" innerhalb der Fülle der Lernmöglichkeiten und Lernarrangements in der Gesellschaft nur einen zwar notwendigen und nicht zu ersetzenden, aber doch auch sehr begrenzten Teil abdeckt.

Im 2. Kapitel geht es dann um die Erfindung von Unterricht. Dazu dient eine Geschichte - eine Parabel - die in der menschlichen Frühzeit angesiedelt ist. Aus der gewaltigen Distanz zur Gegenwart soll deutlich werden, wie und warum Unterricht eigentlich erfunden wurde, aus welchen Zwecken und Notwendigkeiten er sich fast zwangsläufig ergab. Aus diesem Beispiel ergeben sich erste Reflexionen über die inhaltlichen und methodischen, aber auch sozialen Schwierigkeiten des Vorhabens "Unterricht".

Das 3. Kapitel wendet sich wieder der Gegenwart zu und erklärt, wieso der Unterricht der Lehrer an unseren Schulen im Kern *politisch*, keineswegs primär *pädagogisch* fundiert ist. In einer *demokratisch* verfassten Gesellschaft müssen jedoch politisch begründete Maßnahmen, zumal wenn sie wie hier mit Zwang (Schulzwang) verbunden sind, eine die Entscheidungslogik begründende und von der Bevölkerung akzeptierbare Legitimation erhalten. Im Falle des allgemeinbildenden Schulwesens besteht sie in den Postulaten der "Wissenschaftsorientierung" und der "Bildung".

Aus der politischen Begründung und Fundierung unseres öffentlichen Schulwesens resultieren eine Reihe staatlicher Einzelkompetenzen und Einflussnahmen (Lehrplankompetenz, Schulaufsicht, Finanzierung, Lehrerausbildung), die den Arbeitsplatz des Lehrers bestimmen und damit seinen Handlungsspielraum sowohl ermöglichen als auch begrenzen; davon handelt das 4. Kapitel. Ein realistisches Verständnis des Lehrerberufes muss diese Randbedingungen in sich aufneh-

men.

Die das bildungspolitische Handeln des Staates legitimierenden Prinzipien der "Wissenschaftsorientierung" und der "Bildung" müssen folgerichtig auch zu Leitmotiven des Unterrichts und damit zum Teil des professionellen Selbstverständnisses des Lehrers werden. Unterricht kann daraus aber erst dann werden, wenn es dem Lehrer gelingt, zu seinen Schülern eine bestimmte, eigentümliche, sonst im gesellschaftlichen Leben nicht anzutreffende menschliche Beziehung aufzubauen, ohne die kein produktives Lehr-Lern-Verhältnis entstehen kann - meist "Pädagogischer Bezug" bzw. "Pädagogische Beziehung" genannt. Davon ist im 5. Kapitel die Rede.

Eine letzte Kompetenz des Lehrers, nämlich die didaktisch-methodische, wird im 6. Kapitel vorgestellt: Was soll er warum, wie und mit welchem Resultat beibringen? Diese Kompetenz bedarf nicht nur einer soliden fachlichen Grundlage, sondern auch kreativer Einfälle.

Das Schlusskapitel versucht eine Summe zu ziehen: Was ist ein "guter", was ein "schlechter" Lehrer, und welches "Leitbild" ist diesem Beruf angemessen? Diese Fragen geben Gelegenheit zur kritischen Auseinandersetzung mit jüngst dazu vorgelegten Stellungnahmen aus Deutschland und der Schweiz und zur Warnung vor übertriebenen Erwartungen an "Schulautonomie" und "Evaluation". Die Überlegungen münden in einer pragmatischen "Checkliste", an Hand derer sich professionelles Lehrerverhalten überprüfen lässt.

"Was Lehrer leisten" wird in diesem Buch nicht als Tatsache empirisch ermittelt oder einfach nur behauptet. Vielmehr geht es darum, realistische Maßstäbe für diesen Beruf, der immerhin eine bedeutsame öffentliche Institution repräsentiert, aus der Tätigkeit selbst und ihren Bedingungen zu entwickeln, an denen sich die jeweilige persönliche Leistung einigermaßen gerecht beurteilen lässt. Dumpfe Ressentiments helfen da ebenso wenig weiter wie übertriebene Erwartungen. Man kann nicht einerseits ständig von einer "Wissensgesellschaft" sprechen, in der Transfer und Kommunikation von Wissen eine immer größere Bedeutung bekommen, und andererseits denjenigen Berufsstand weiterhin kleinreden, dessen Bedeutung für diesen Transfer kaum zu überschätzen ist. Deshalb lohnt es sich, eine Lanze für einen Beruf zu brechen, der - richtig aus-

geübt - ein geistig in hohem Maße schöpferischer ist, was leider bei den Resultaten selten zu erkennen und deshalb meist nur Insidern bewusst ist.



## 1. Lernen und Lehren

Lernen muss jeder Mensch von seiner Geburt an, sonst kann er nicht überleben. Wir beobachten das bei jedem Neugeborenen. Nur durch Lernen kann es sich auf die Dauer von der Abhängigkeit von seinen Fürsorgepersonen befreien. Nur durch Lernen erwirbt der Mensch zudem die Fähigkeit, an den Chancen, die ihm seine unmittelbare Umwelt und darüber hinaus seine Gesellschaft bieten, erfolgreich und befriedigend zu partizipieren.

Was für den einzelnen Menschen gilt, gilt sinngemäß auch für die Gattung: Lernen dient dazu, die Gefahren durch die Natur und durch Feinde abzuwenden, die nötige Nahrung zu beschaffen und darüber hinaus die physischen Mängel, mit denen die Natur den Menschen versehen hat, zu kompensieren. Die Fähigkeit zu lernen ist Voraussetzung für das individuelle wie kollektive Überleben, wer es nicht schafft, bleibt auf der Strecke. "Freude" oder gar "Spaß" am Lernen, wovon heute so viel die Rede ist, kann nur aufkommen, wenn und insofern die äußeren Lebensumstände als einigermaßen gesichert angesehen werden können. Ursprünglich ist Lernen eine Antwort auf Not, Mühe und Unsicherheit. Wenn dieser Antrieb fehlt, geht auch die Motivation zurück. Das erklärt, warum Kinder in Entwicklungsländern unter meist - für unsere Begriffe - unzumutbaren Bedingungen besonders engagiert zur Schule gehen. Sie wissen oder ahnen zumindest, dass sie des doch so mühsam zu lernenden Wissens dringend bedürfen, um ihre miserable Ausgangslage künftig verbessern zu können. Die Hoffnung auf sozialen und ökonomischen Aufstieg war immer die wichtigste Motivation, wie uns beispielsweise auch die Geschichte der Arbeiterbildung in Deutschland und in andern westlichen Ländern zeigt. Primär ist nicht die "intrinsische" von innen kommende Motivation, sondern die "extrinsische", von außen kommende - nämlich die Aussicht auf soziale Anerkennung, sozialen Aufstieg und höheres Einkommen, kurz: auf verbesserte soziale

Partizipation. Daran gemessen sind in der Sache selbst liegende Gründe, etwas zu lernen, ein Luxus, den man sich leisten können muss. Wo solche äußeren Antriebe fehlen, weil man etwa als Kind und Jugendlicher (materiell) schon alles hat, was man sich wünschen könnte, da gerät (schulisches) Lernen folgerichtig in eine Krise. Wer glaubt, sie lediglich durch Appelle an die Innerlichkeit des Schülers beheben zu können, verkennt den fundamentalen egoistisch-sozialen Charakter von Lernmotiven. Vermutlich würde erst eine - ökonomisch ja auch zu begründende - *Verknappung* von Bildungsangeboten Wirkung zeigen.

Die Bereitschaft, etwas zu lernen, ist inhaltsbezogen. Man lernt, damit man anschließend etwas weiß oder kann, und dieses Ziel begründet die Lernabsicht. Dass Lernen "als solches" Freude oder gar Spaß bringen könne, unabhängig von Ziel und Ergebnis, widerspricht jeder Lebenserfahrung. Lernen ohne Blick auf ein erwünschtes Resultat macht keinen Sinn. Gleichwohl erfindet die Schulpädagogik immer neue Ideen, wie man den Schülern Spaß am Lernen vermitteln könne, damit sie "das Lernen lernen" und die Schule überhaupt zu einer lernenden Organisation werde. Lernen scheint zu einem Zauberwort geworden zu sein, als wollten die Menschen - insbesondere die jungen - nichts lieber als das, wenn man es ihnen nur mit dem richtigen Kick nahebrächte.

"Das Lernen lernen" kann jedoch nicht ohne Bezug zu Inhalten geschehen, und die müssen der Mühe wert erscheinen. Gewiss kann man sich *Techniken* des Lernens aneignen, damit man - ein erstrebtes Ziel vor Augen - effizienter dabei vorzugehen weiß. Aber diese formale Seite der Sache hat ihre Grenzen: Die erfolgreichen Strategien hängen ebenfalls von Inhalt ab; sie sind andere beim Schwimmen- als beim Vokabellernen. "Lernen lernen" mag auch meinen, Lernaufgaben mit optimistischem Selbstbewusstsein anzupacken, dass man es schon schaffen werde. In der Tat gehören entsprechende Ermutigungen zum Repertoire eines guten Lehrers. Ein ängstlicher Mensch hat in der Regel auch wenig Mut, etwas Neues zu lernen.

Lernen ist nämlich nicht immer ein Zuckerlecken. Ursprünglich aus der Not geboren ist es stets vom Scheitern und damit von Frustrationen bedroht. In jedem Fall macht es Mühe, ver-



langt Konzentration, was man bei kleinen Kindern gut beobachten kann, wenn sie dabei alles um sich herum vergessen. Wer lernt, kann nicht zur gleichen Zeit auch etwas anderes tun oder denken. Das gilt auch für systematisches Lernen, wie es in der Schule verlangt wird. Nicht alle Sinne können dabei gleichzeitig im Spiel sein. Vielmehr ist es so, "daß Lernen allemal die Stilllegung bestimmter Sinnesfunktionen erfordert und daß das anspruchsvollste Lernen geradezu die Entsinnlichung des Lernvorgangs voraussetzt, zumindest bedingt."<sup>3</sup>

Wer lernt, muss zeitweilig auf anderes verzichten, was ihm lieb ist; darin besteht - neben dem "Arbeitsaufwand" - die Mühe des Lernens. Manche Pädagogen versprechen jedoch fatalerweise das Gegenteil.

"Man versucht die Kinder vor der Anstrengung und Weltabgewandtheit des Lernens dadurch zu bewahren, daß man ein Lernen verspricht, das den Schülern nicht als solches bewußt wird oder aber sie so ergreift ('betroffen macht'), daß das Lernen mit den existenziellen Lebensvollzügen ununterscheidbar verbunden ist: Lernverweigerung also Lebensverweigerung bedeuten würde."<sup>4</sup>

So erleben das die Schüler aber nicht, weil sie im Gegenteil den Eindruck haben, für ihre keineswegs von Not bestimmten Lebensvollzüge sei die Schulzeit nur eine lästige Unterbrechung. Die Schule regrediert mit einem solchen Lernkonzept auf die Motivationslage des Kleinkindes, das im Unterschied dazu Lernen noch als evidente Voraussetzung des Größerwerdens erlebt.

Noch in anderer Hinsicht ist Lernen mühsam. *Wichtige* Lerninhalte *verunsichern* auch, zwingen zum Abschied von liebgewordenen Vorstellungen, nicht selten auch von der Gewissheit sozialer Kontexte. Das geschieht schon, wenn das Kind auf der Straße oder in der Schule lernt, was den Erklärungen

---

<sup>3</sup> Alfred Schirlbauer: "Humanes Lernen" - eine Mogelpackung. Bilanz und Kritik reformpädagogischer Unterrichtsmethoden. In: Felten, Michael (Hrsg.) 1999, S. 32

<sup>4</sup> Volker Ladenthin: Von der Gefahr, das Lernen zu verspielen. Bildungstheoretische Überlegungen zu neueren Lehr- und Lernmethoden. In: Felten, Michael (Hrsg.) 1999, S. 98

oder Überzeugungen der Eltern widerspricht. Aufklärung emanzipiert zwar, lockert aber auch Loyalitäten. Berufsbedingtes Umlernen gar ist zumindest dann nicht spaßig, wenn es dabei um die Sicherung oder Wiedergewinnung eines Arbeitsplatzes geht. "Lebenslanges Lernen" - eines der Zauberworte der gegenwärtigen Bildungsdiskussion - ist nicht nur ein Glücksversprechen, es ist auch eine Drohung. Lernen ist zwar eine Implikation allen sozialen Lebens, aber eben nur *eine*. Es gibt auch ein Recht darauf, *nicht* lernen zu wollen, so zu bleiben, wie man gerade ist. Wer anderen Menschen Lernleistungen abverlangt, muss dafür gute Gründe nennen können.

Jedenfalls ist sowohl biographisch wie historisch Lernen das erste, der Oberbegriff, *organisierte Lehre* ist nur eine nachrangige Variation davon. Das meiste, was wir lernen, lernen wir ohne professionelle Lehrer, indem wir uns einfach mit anderen Menschen austauschen - von Kindesbeinen an. Zum Lernen gehören offenbar immer andere, *von* und *mit* denen man es lernt. Lernen ist in seinem Kern also ein *soziales* Phänomen - was immer dabei innerpsychisch und neurologisch geschehen mag. Potenziell lernt jeder von jedem, wo immer er sich mit anderen im Austausch befindet.

Wo gelernt wird, wird deshalb immer auch gelehrt. Lehren in diesem alltäglichen Sinne kann jeder, der von einer Sache etwas versteht und über die kommunikative Fähigkeit verfügt, sie anderen beizubringen. Davon ist das Alltagsleben voller Beispiele. Wenn mich ein Fremder nach dem Weg fragt, gebe ich nicht einfach nur Auskunft, sondern überlege mir, wie er meine Hinweise am besten verstehen könnte; ich versetze mich in seine Lage, versuche herauszufinden, was er schon kennt und denke mir Erleichterungen aus - etwa Hinweise auf einprägsame Fixpunkte wie Kirchen oder Tankstellen. Indem ich dies tue, handle ich unbewusst bereits nach didaktischen und methodischen Prinzipien: Ich mache mir ein Bild von der Verständnisfähigkeit meines Gegenübers (Diagnose), ordne das, was ich ihm sagen will, logisch in meinem Kopf (Didaktik) und bringe meine Auskunft in eine verstehbare zeitliche Reihenfolge (Methodik). Als Ortsansässiger bin ich dem Fremden in dieser Situation überlegen, aber ich nutze diese Überlegenheit, um ihm zu helfen, und käme nicht auf die Idee,

daraus eine generelle persönliche Dominanz abzuleiten. Im Prinzip verfährt der Lehrer in der Schule nicht anders. Früher, als es Schulen im heutigen Umfang und für die meisten Kinder noch gar nicht gab - von den Erwachsenen ganz zu schweigen - wurde das meiste und wichtigste "nebenbei" gelehrt, etwa durch den Meister während der gemeinsamen Arbeit mit dem Lehrling. Pestalozzi hat ein seinerzeit erfolgreiches Buch (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*) geschrieben, in dem er Müttern Ratschläge gab, wie sie ihre Kinder in den elementaren Dingen unterrichten sollten. Lehren ist also eine Implikation jeder menschlichen Kommunikation und findet überall im Leben jederzeit statt, meist ohne dass dies ins Bewusstsein dringt. Grundlage dafür ist, dass die Menschen verschieden sind, deshalb über unterschiedliche Kenntnisse und Erfahrungen verfügen, deren *Differenz* bereits in jedem Gespräch zum Vorschein kommt. Gäbe es diese wie auch immer entstandene Differenz nicht, könnte niemand etwas lernen. So aber lernen wir, wo immer Menschen zusammen leben und miteinander umgehen: in der Familie, in der Schule und am Arbeitsplatz und an jedem anderen sozialen Ort.

Unter dem Aspekt des Lernens sind also nur asymmetrische Beziehungen interessant. In jedem normalen Gespräch wechseln die Lehrenden und Lernenden ständig die Rolle, nehmen jeweils die eine oder andere Position ein. Wir können das als eine Grundform des Lehrens verstehen. Wer lehrt, muss etwas wissen oder kennen, was er einem anderen beibringen will oder soll; wer nichts weiß oder kann, wird niemanden finden, der von ihm etwas lernen wollte. Lehren setzt also seinem Begriff nach einen Vorsprung des Lehrenden vor dem Lernenden voraus, sonst ergibt das Vorhaben keinen Sinn. Dieser Vorsprung ist in der Regel begrenzt, er gilt nicht überhaupt, sondern nur im Hinblick auf eine bestimmte Sache - wie sich an jedem normalen Gespräch beobachten lässt. Grundsätzlich ergibt sich daraus auch keine allgemein menschliche - etwa tugendhafte - oder hierarchische Überlegenheit. Das gilt auch im Rahmen des formellen Bildungswesens. Da jeder für andere ein Lehrender sein kann, wenn er etwas - wenn auch nur Begrenztes - besser als sie versteht, ergibt es auch Sinn, wenn Humboldt die moderne Universität als "Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden" bezeichnete; auch Studenten kön-

nen zu Lehrenden gegenüber ihren Professoren werden, wenn sie über ein Spezialgebiet, das sie etwa in einem Referat darstellen, besonders gut informiert sind. Bei außerschulischen Themen - von Autoreparatur über Computer bis zur Taubenzucht oder zum Fußball - sind Schüler ihren Lehrern oft deutlich überlegen, und gute Lehrer nutzen diese Kenntnisse bei passender Gelegenheit auch aus, indem sie informierte Schüler darüber vor der Klasse berichten lassen.

Diese Einsicht ist für unser Thema von grundlegender Bedeutung: Lehren beruht zwar auf einem Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden, auf einer Überlegenheit an Kompetenz; diese gilt aber nur für die in Frage stehende Sache, nicht generell, und sie ist prinzipiell - je nach Wechsel der Sache - auch umkehrbar. Die Tätigkeit des Lehrens ist also von sich aus weder autoritär, noch undemokratisch, noch besserwisserisch. Wenn derartige Attitüden dennoch auftauchen, liegt das nicht am Phänomen des Lehrens selbst, sondern an den zusätzlichen - z.B. erzieherischen - Zwecken, die damit verbunden werden, und an den institutionellen Vorgaben wie in der Schule, die die Beziehung von Lehrenden und Lernenden noch nach anderen Gesichtspunkten definieren.

Wie man weiterhin bei jedem Gespräch beobachten kann, beruht Lehren darauf, dass das, was jemand weiß, von anderen auch *verstanden* werden kann. Dafür sind gemeinsame Zeichen, also eine gemeinsame Sprache, nötig, aber auch gemeinsame kulturelle Hintergründe und Erfahrungen. Wenn derjenige, dem ich den Weg erklären will, meine Sprache nicht versteht, wird das Unterfangen schwierig. Probleme tauchen ebenfalls auf, wenn die kulturelle Differenz zwischen Menschen so groß ist, dass gemeinsame Interpretationen bzw. Definitionen von Situationen oder von Sinngehalten fehlen. Aber auch innerhalb eines gemeinsamen Kulturkreises gibt es Schwierigkeiten, wenn unterschiedliche Erfahrungen nicht miteinander zu vermitteln sind. Wir erleben das immer wieder in der Schule, wenn Lehrer über die Köpfe der Schüler hinweg reden.

Was jemand lehrt, muss er selbst erst einmal gelernt haben; auch der Lehrende hat Lehrer gebraucht. Bevor das Lehren in Schulen institutionalisiert wurde, erfolgte es im Lebenszu-

sammenhang und zu dessen Aufrechterhaltung - je nach den sozialen Bedürfnissen. Dabei bildete sich früh eine Art von Arbeitsteilung heraus: Wer etwas besser konnte als andere, spezialisierte sich darauf. Aber ohne Institutionalisierung des Lehrens war der bisher erreichte Standard des Wissens und Könnens stets gefährdet, drohte mit dem Tod der Wissenden wieder unterzugehen. Er ist nur zu sichern durch *Tradierung*, also durch Weitergabe an Jüngere. Umgekehrt mussten die Jungen zu ihrem eigenen Nutzen daran interessiert sein, die Kenntnisse der Älteren zu übernehmen, was die Notwendigkeit eines bestimmten "Generationenverhältnisses" konstituierte. Jedes Neugeborene muss gleichsam wieder bei Null anfangen, es nützt ihm nicht lange, dass die Alten etwas wissen, weil es mit ihrem Tod vergehen wird, wenn keine Übertragung stattfindet. Was das bedeutet, lässt sich an einem Beispiel aus der Tierwelt erläutern. In den USA war es in jahrelanger mühevoller Arbeit gelungen, einem Gorilla etwa 500 Zeichen beizubringen, mit deren Hilfe er sich mit Menschen verständigen konnte, die diese Zeichensprache ebenfalls beherrschten. Aber als dieser Gorilla starb, war alle Mühe umsonst gewesen, denn er war nicht in der Lage, seine Fähigkeiten und Kenntnisse an seine Nachkommen weiterzugeben.

Dieser fundamentale Zusammenhang mag heute jedermann selbstverständlich und logisch schlüssig erscheinen, bedurfte historisch gesehen jedoch komplizierter Prozesse; denn um den Willen zum Tradieren zu festigen, mussten Vorstellungen entstehen, die über das eigene Leben hinausreichten, *Zukunft* musste als kollektive, gemeinschaftsorientierte Kategorie gegen die Aussicht des individuell zu erwartenden Todes erst einmal gedacht, gemeinsam als normative Leitidee des sozialen Handelns akzeptiert und in irgendeiner Form institutionell abgesichert werden. Jede Verbesserung der Lebensverhältnisse hing davon ab, dass das im Verlauf eines menschlichen Lebens mühsam erworbene Wissen mit dem Tode der Wissenden nicht immer wieder verschwand. Wie es den Menschen gelang, aus dieser Falle zu entkommen, macht die pädagogische Geschichtsschreibung zu ihrem Thema, das hier nicht das unsere ist. Für unseren Zusammenhang ist vielmehr von entscheidender Bedeutung, dass die Aufgabe des Tradierens dem Lehren eine neue Qualität verschaffte; es musste nämlich nun

aus den unmittelbaren Lebensbezügen herausgelöst werden. Damit entstanden eine Reihe von Problemen, die wir auch in der heutigen Schule vorfinden, die sich etwa als Kritik der Lebensferne der Schule immer wieder artikulieren.

Nun geht es nämlich um die Frage, wie der Lehrende eigentlich zu seiner Lehrkompetenz gelangt, wenn sie nicht mehr aus dem Lebenszusammenhang selbst erwächst. Ursprünglich entsteht Wissen nämlich im Zusammenhang des *Handelns*, und zwar des für das Überleben notwendigen, das gleichsam von der Hand in den Mund lebt. Die Welt, in der der Mensch sich bewegen und behaupten muss, verrät ihm von sich aus nicht, wie sie lehr- und lernbar sein könnte. Erfahren wird sie vielmehr als ein Sammelsurium von Eindrücken, Forderungen, Widerständen, Gefahren und Herausforderungen. Das ist im Prinzip bis heute so geblieben, wie wir gut bei kleinen Kindern beobachten können. Unsere unmittelbare, an und für sich diffuse Alltagswelt ordnen wir durch *Handeln*; indem wir handeln, machen wir Erfahrungen mit den Resultaten, und die übernehmen wir ins Bewusstsein, um sie künftigen Handeln wieder zugute kommen zu lassen. Auf diese Weise strukturieren wir die Welt in unserem Bewusstsein zwar nicht objektiv, aber zweckmäßig für unsere Absichten, ohne dass wir dafür besonders ausgebildete Lehrer benötigen; gelernt werden kann also auch ohne professionelle Lehrer. Wir machen von Kindheit an Erfahrungen mit der Realität durch Versuch und Irrtum, und wenn wir klug genug sind, versuchen wir diese Erfahrungen im Interesse unseres *künftigen* Handlungserfolges zu systematisieren, um Fehler nicht zu wiederholen. Den größten Teil dessen, was wir überhaupt lernen, lernen wir wohl auf diese Weise, nämlich "erfahrungsorientiert", immer gebunden an bestimmte Situationen und verwertbar für vergleichbare in der Zukunft. So lernen Kinder spontan und ohne weitere pädagogische Anleitung mit dem Ziel, sich in ihrer unmittelbaren Umwelt physisch (z.B. zum Schutze ihrer körperlichen Unversehrtheit) und sozial zu behaupten. Allerdings - und das kann man bei Kindern ebenfalls gut beobachten - erwächst die Erfahrung nicht aus der einsamen Innerlichkeit der einzelnen Seele, sondern bedarf der kommunikativen Bestätigung durch andere.

Bei diesem unmittelbar aus dem Handlungszusammenhang erwachsenden Wissenserwerb haben diejenigen einen Vorsprung, die am meisten gehandelt haben, also die Ältesten. Sie sind deshalb die "natürlichen" Lehrer der Jüngeren, während umgekehrt die Jüngeren nichts zu lehren haben, was die Alten nicht schon wüssten. Aus dieser Differenz ergibt sich folgerichtig eine generelle Hierarchisierung der Beziehungen von Alt zu Jung. Das kann sich erst in dem Augenblick ändern, wo sich der Erwerb von brauchbarem Wissen vom Erfahrungsvorsprung abzukoppeln vermag, was durch die Einführung des systematischen Schulunterrichts möglich wurde. Nun können Schulkinder ihren Eltern in mancher Hinsicht überlegen sein, wenn sie in der Schule aufpassen.

Ein Problem dieses ursprünglichen handlungsbezogenen Wissenserwerbs ist jedoch die mangelnde *Gewissheit*. Würden die Menschen nur je einzeln auf die Suche nach Erfahrung gehen, bliebe das Ergebnis schon wegen der begrenzten Erfahrungsfähigkeit unsicher; schließlich hat jeder nur einen einzigen Kopf. Erst der *Austausch* von *gleichartigen*, vor allem aber auch von *abweichenden* Erfahrungen mit derselben Welt bringt einen Fortschritt. Im Prozess des Austausches können Erfahrungen geordnet, überprüft und verglichen werden, wodurch sich die Gewissheit erhöht, ein "richtiges" Bild von der Welt zu erhalten. Vertrauen in die Gewissheit von Wissen ist also zunächst einmal vor allem eine *soziale* Kategorie. Das Kind braucht beispielsweise seine Eltern, um seine Erfahrungen mit der Umwelt deuten und ihrer gewiss werden zu können; ließe man es damit allein, bliebe Verwirrung zurück.

Für unseren Zusammenhang von Lernen und Lehren ist nun bedeutsam, dass ein lediglich additives Nebeneinander von Erfahrungen keinen nennenswerten Fortschritt bringen würde; was jeder mitteilt, bliebe nebeneinander stehen und könnte nicht zu neuer Einsicht verbunden werden. Im Gegenteil wäre eher weitere Verunsicherung das Resultat, weil Fehler und falsche Deutungen kein Korrektiv fänden. Nützlich ist ein solcher Austausch offensichtlich nur dann, wenn daraus eine neue Ebene der Reflexion erwächst, die *über* der Ebene der jeweils einzelnen Erfahrung angesiedelt ist. Man kann das in jeder Schulklasse studieren: Lässt man die Schüler lediglich

über ihre Erfahrungen angesichts eines bestimmten Themas der Reihe nach berichten, endet das schnell im "Gelaber". Erst wenn der Lehrer – oder auch ein Schüler - diesen Austausch auf eine höhere Ebene bringt, erscheinen die Einzelheiten in einem neuen Licht. Man könnte diesen Vorgang vielleicht den Weg von der Erfahrung zum Begriff nennen.

Erst auf dieser höheren Ebene entsteht Raum für das Lehren im Sinne einer Akkumulation, Ordnung und Tradierung von Erfahrungen. Es ist die Ebene der *Selbstverständlichkeiten*, über deren Gewissheit man in einer bestimmten sozialen Gruppe oder Gesellschaft nicht mehr im Zweifel sein muss, von denen man nun einfach ausgehen kann, die auch allen bekannt sind. Das ist der - durch soziale Übereinkunft abgesicherte - Erfahrungsschatz, den zu tradieren sich lohnt.

Die nun als Ergebnis des Erfahrungsaustausches gewonnen Erkenntnisse würden aber nutzlos bleiben, wenn sie nicht von denen, die sie gewonnen haben, abgetrennt und anderen - insbesondere den jüngeren Generationen - weitervermittelt würden; denn nur so ist der mit dem Tod der Wissenden normalerweise verbundene Verlust des Wissens zu vermeiden. Dies ist ein abstrahierender Vorgang, weil dafür eine Kanonisierung nötig ist, die sowohl von den lebendigen Trägern des Wissens absieht wie auch von ihrem unmittelbaren Austausch. Nun erst kann Lehren eine besondere Aufgabe im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung werden. Sie ist zwar eine je individuelle Tätigkeit, beruht aber auf sozialer Übereinkunft, also darauf, dass der Inhalt der Lehre in einer sozialen Gemeinschaft anerkannt ist - was über ihre "Objektivität" oder "Wahrheit" jedoch noch nichts aussagt. Dass sind späte, bereits kulturell differenziert geformte und vor allem durch die Wissenschaft ins Spiel gebrachte Maximen, die - bei Licht besehen - allerdings letztlich auch dem menschlichen Handeln dienen sollen - wenn auch nicht unmittelbar.

Auch heute noch, keineswegs nur in früheren "unaufgeklärten" Zeiten, bestimmt der durch die Interessen des Handelns geleitete Erkenntniswille das praktische Leben. Von daher erhalten auch sogenannte "handlungsorientierte" didaktische Konstruktionen des Schulunterrichts ihre Plausibilität, weil sie mit der Weltsicht der meisten Menschen übereinstimmen:



Wissen sei nur insofern von Belang, als es von erkennbarem Nutzen ist. Bei Licht besehen besteht der Unterschied jedoch nicht im nützlichen oder nutzlosen Wissen, sondern darin, ob Wissen lediglich für die *aktuelle* Gegenwart oder auch für *künftige* Verwendungssituationen tradiert und erworben werden soll.

Wenn eine menschliche Gemeinschaft jedoch für die Zukunft Wissen und Erfahrungen akkumulieren will, muss sie die Zeitkategorie "Zukunft" als eine kollektive Größe überhaupt erst einmal wahrnehmen - über die begrenzte, von der Natur vorgegebene Perspektive zwischen Geburt und Tod hinaus. Das Kind kennt diese Kategorie zunächst noch nicht, es erlebt Menschen verschiedenen Alters - Eltern, Großeltern - und dass alte Menschen irgendwann sterben, also aus seiner Welt verschwinden. Dass mit diesen ihm bekannten Menschen die Welt nicht entstanden ist und mit deren Tod auch nicht enden wird, dass die Älteren mit Wissen ausgerüstet sind, das ihnen von längst Verstorbenen überlassen wurde, kurz: dass die kulturellen Lebensbedingungen des Kindes sich zum großen Teil aus dem akkumulierten Wissen zahlreicher früherer Generationen speisen, erfährt das Kind nicht aus seinem unmittelbaren Erleben, sondern aus Interpretationen und dadurch, dass es aufgefordert wird, sich - etwa durch Schulunterricht - in die Tradierung dieser Akkumulation einzufügen. So entsteht allmählich in seinem Bewusstsein Zukunft nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Zeitkategorie.

Ferner braucht Lehren, das die unmittelbare Erfahrung verlassen muss, entsprechende, der Tradierung dienende *Institutionen*, also Organisationsformen, die den Tod der in ihr als Lehrer Tätigen zu überdauern vermögen, ohne dass die Akkumulation und Tradierung des Wissens abreißt. Dafür müssen Personen freigestellt werden, die das akkumulierte Wissen systematisch erwerben und sich dafür ausbilden lassen, es erfolgreich an die nachwachsende Generation weiterzugeben. Das eben ist die Aufgabe von Lehrern an den Schulen und Hochschulen. Die Form, in der diese Tradierung geschieht, ist Unterricht. Unterricht ist also eine kulturelle Erfindung, charakterisiert gerade durch die Distanz zum Alltagsleben, das von sich aus eine solche Tradierung nicht stiften könnte. Nun sind

Lehrer nicht mehr die Ältesten und auch nicht mehr diejenigen, die mit den Alltagsproblemen am besten umgehen können, sie sind vielmehr Spezialisten für diese besondere Form der Aufbewahrung des Wissens, seiner Gestaltung und Strukturierung in der Form des Unterrichts. Selbst ansonsten weltfremde Käuze können nun gute Lehrer sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lernen eine umfassende Fähigkeit und Tätigkeit des Menschen ist, die er fast täglich ausübt, dass Lehren in organisierter Form jedoch ein *besonderes* Lernangebot darstellt. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil heute oft in der Schulpädagogik einseitig vom Lernen und der Hilfe des Lehrers dazu die Rede ist, während der Begriff Unterricht eher verpönt ist. Gelernt werden kann auch ohne systematische Lehre, wie wir täglich erfahren können, aber dafür braucht man auch keine Schule.

Lehren geschieht auch heute noch in den drei erwähnten Formen:

- Jeder belehrt (im Prinzip) jeden im Rahmen des sozialen Miteinanders etwa in der Familie, im Freizeitbereich oder am Arbeitsplatz. Grundlage dafür ist der Austausch *differenter* Erfahrungen und Interpretationen. Allerdings wird das im Alltagsleben nicht als "Lehren" bezeichnet, sondern je nach Situation als Gespräch, Auseinandersetzung, Zurechtweisung usw. Aber Lernen und Lehren sind nur im Zusammenhang denkbar. Lernen kann man nur *von* jemandem etwas - und wenn der Lehrer nur imaginativ anwesend ist wie der Autor eines Buches.

- Das Lehren wird - zweitens - auf der Grundlage gemeinsam tradierten Erfahrungen ausgegliedert aus dem unmittelbaren Lebenszusammenhang und bestimmten Personen übertragen, bleibt aber auf einen erkennbaren Handlungszweck begrenzt. Diese Form finden wir insbesondere im Bereich der Berufsausbildung, aber auch vielfach im Freizeitbereich.

- Das Lehren wird schließlich von den unmittelbaren Handlungsinteressen abgelöst mit dem Ziel, für künftige, heute noch unbekanntere Verwendungssituationen disponibel zu machen. Das etwa ist der Kern des Konzeptes "Allgemeinbildung".

## 2. Die Erfindung des Unterrichts

Unser Sprung durch die historischen Zeiten, der uns den Ursprung der Tradierung des Wissens veranschaulichen sollte, ist logisch gemeint, nicht historisch, nicht im Sinne einer wirklichen Geschichte des Lehrens und Lernens. Auf diesem Hintergrund lassen sich aber die Zusammenhänge von Lernen und Lehren präzisieren, indem wir mit Wolfgang Sünkel zwischen *formellem* und *informellem* Lernen unterscheiden.

"Dasjenige Lernen, welches in Situationen geschieht, die einen anderen Hauptzweck als das Lernen haben, heißt: informelles Lernen. Dieses kann bestimmtes oder unbestimmtes Lernen sein. Dasjenige Lernen dagegen, welches in Situationen geschieht, deren Hauptzweck dieses Lernen selbst ist, heißt: formelles Lernen; es ist immer ein nach Gegenstand und Form bestimmtes Lernen.

Die Situation aber, deren Hauptzweck das Lernen selber ist, heißt: *Unterricht*; Unterricht ist der Inbegriff aller Situationen des formellen Lernens."<sup>1</sup>

### *Die Parabel vom Bogenschnitzer*

Aus dieser Definition folgt, dass Situationen des formellen Lernens, also des Unterrichts, künstlich, nämlich institutionell geschaffen werden müssen, weil sie weder in früheren Zeiten noch heute im gesellschaftlichen Leben selbst anzutreffen sind. Das tägliche Leben unterrichtet nicht. Diese Institutionalisierung hat historisch wie logisch bedeutsame Konsequenzen. Sünkel erklärt sie uns mit der Parabel vom Bogenschnitzer.

Irgendwann in grauer Vorzeit sitzt fern von seiner Horde ein Bogenschnitzer bei seiner Arbeit. Da stört ihn ein Knabe, der

---

<sup>1</sup> Wolfgang Sünkel,; Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik, Weinheim/München 1996, S. 39 f.

sich für diese Tätigkeit interessiert und ihm zusehen will. Er stellt Fragen dazu, und der Bogenschnitzer erzählt ihm Einzelheiten über seine Tätigkeit. Nun will der Knabe selbst einen Bogen schnitzen. Aber er ist ungeschickt und verdirbt das Werkstück. Zunächst ist der Schnitzer zornig, entdeckt dann aber, dass es seine Schuld war, weil der Knabe nicht wissen konnte, wie man diese Arbeit erledigt. Also beginnt er ihm zu erklären und zu zeigen, wie man es besser macht. Dabei erinnert er sich, wie viele Fehler ihm früher selbst unterlaufen sind, als er seine Kunst noch nicht beherrschte. Er lässt den Knaben an weniger wertvollem Material üben und versucht, ihm seine eigenen Kenntnisse in einer vernünftigen Reihenfolge zu erklären: Er zeigt ihm etwas, macht ihm einen praktischen Handgriff vor, belehrt ihn, antwortet auf seine Fragen. Allerdings hatte er bisher gar nicht darüber nachgedacht, wie er seine Kunst am besten einem anderen erklärt, weil ihn noch niemand danach gefragt hatte. So fällt ihm das planmäßige Lehren zunächst schwer, er hat Mühe, dem Knaben zu erklären, wie man diese Kunst am besten ausübt, so dass er es auch verstehen kann. Weil er beides nicht zugleich tun konnte, teilte er seine Zeit in die der Arbeit und die der Unterweisung. "Und als der Knabe den ersten vollständigen Bogen hergestellt hatte, da freute sich der Bogenschnitzer mit ihm, obwohl dieser Bogen viel schlechter war als die von Meisterhand gefertigten. Er fuhr mit dem Unterrichten fort, der nächste Bogen geriet schon besser, und nach einigen Jahren hatte der Knabe den Stand der Kunst seines Lehrers erreicht.

Von nun an arbeiten beide Bogenschnitzer miteinander. Die Einsicht in den Aufbau der Bogenschnitzkunst, die sie durch den Unterricht gewonnen haben, nehmen sie zur Grundlage, um neue Verbesserungen der Kunst zu erfinden".<sup>2</sup>

Aus dieser kleinen Geschichte, die wir für unsere Zwecke weiterspinnen wollen, lassen sich erste grundlegende Aspekte des Unterrichts ableiten, die gleichsam der Sache immanent und deshalb bis heute gültig sind.

---

<sup>2</sup> Wolfgang Sünkel, a.a.O., S. 37

### *Die Differenz von Können und Unterrichten*

Unterricht entwickelte sich zunächst daraus, dass diejenigen, die in einer bestimmten Sache eine *praktische* Meisterschaft erlangt hatten, nebenher andere unterwiesen. Das handwerkliche Können allein befähigt den Bogenschnitzer jedoch noch nicht, den Knaben zu unterrichten. Es genügt nicht, dass er vormacht, wie es geht, weil dann der Knabe nur Zug um Zug nachmachen könnte, wie es ihm der Schnitzer zeigt. Er bliebe stets von diesem abhängig, könnte das Handwerk nicht selbstständig lernen und ausüben. Der Meister hat z.B. eine profunde Materialkenntnis gewonnen, so dass er mit einem Blick zu erkennen vermag, welche Stücke aus dem nahen Wald besonders brauchbar sind; um diese Erfahrung seinem Schüler mitteilen zu können, muss er sie entsprechend ordnen und im Sinne einer "Materialkunde" systematisieren; für seine eigene praktische Arbeit brauchte er eine solche Systematisierung in seinem Bewusstsein nicht, dafür genügte sein kundiger, in langer Erfahrung geübter Blick auf das Material. Ferner hat er eine effektive Bearbeitungsstrategie und geeignetes Werkzeug entwickelt, das er gezielt und kundig für bestimmte Teilarbeiten verwendet. Damit hantierte er bisher ebenfalls ohne besondere systematische Vorstellungen, aber zum Zwecke der Unterrichtung muss er diese Kenntnis in einer Art von "Werkzeugkunde" in seinem Kopf ordnen. Aber das alles ist ihm zunächst gar nicht bewusst, er weiß gar nicht, dass er so etwas wie eine Theorie des Bogenschnitzens im Kopf hat, mit der er sein Handwerk betreibt. Diese Theorie seines Faches muss er erst mobilisieren, wenn er unterrichten will. Er muss seine *Fachkenntnis*, von der nur er selbst bisher profitieren musste, in eine *fachdidaktische* Ordnung transformieren, um sie weitergeben zu können, und er findet die dafür notwendige Struktur, indem er seine Sache unterrichtet. Er entwickelt also nicht zuerst eine Art von Fachdidaktik, nach der er seine Unterweisung dann organisiert, sondern er *erfindet* sie, indem er die Probleme reflektiert, die bei seinem Unterrichtsversuch auftauchen. Diese Erfahrung erstaunt ihn nicht weiter, denn auch das Bogenschnitzen hatte er selbst ja gelernt, indem er anfing, es zu tun. Eher wunderte er sich wohl darüber, dass er beides - Unterrichten und Produzieren - nicht *zugleich* tun konnte. Vielmehr musste er entdecken, dass das planmäßige Lehren

offensichtlich eine andere innere Struktur und Ordnung hat als das Herstellen, auf das es sich bezieht. Er entdeckte die Differenz zwischen Pädagogik und Ökonomie und wechselte deshalb zwischen Phasen des Lehrens und der Produktion.

Diese Entdeckung, dass nämlich die Struktur des planmäßigen Lehrens und Lernens von eigener Art ist, nicht mit den Strukturen anderer gesellschaftlicher Tätigkeiten und Handlungen übereinstimmt und deshalb auch nicht von diesen abgeleitet werden kann, ist bis heute von zentraler Bedeutung geblieben. Immer wieder und bis in die unmittelbare Gegenwart hinein hat man versucht, planmäßige Lernprozesse zum Beispiel an die Arbeitsorganisation zu binden - ein bekanntes Exempel ist etwa die polytechnische Erziehung in der ehemaligen DDR - aber stets konnte die Lösung im Prinzip nur in dem Verfahren bestehen, das bereits unser Meisterschnitzer angewandt hat: durch Wechsel von der einen Tätigkeit in die andere.

In der gegenwärtigen Bildungsdiskussion - um einen Exkurs in die Gegenwart zu machen - ist viel von ökonomischen Begriffen die Rede, die angeblich der Modernisierung der Schule gut tun könnten: Die Schule soll wie ein Betrieb gemanagt werden ("Schulmanagement") - aber die "Effektivität" des Betriebes ist klar definiert und deshalb eben verhältnismäßig präzise messbar. Woran soll man im Vergleich dazu die Produktivität des Unterrichts überprüfen? - Die Schule solle zur "Teamarbeit" erziehen, weil diese Fähigkeit als "Schlüsselqualifikation" im Betrieb gebraucht würde - aber Sinn und Zweck der *betrieblichen* Teamarbeit, die übrigens dort so verbreitet gar nicht ist, kann die Schule in ihren Räumen nicht arrangieren, weil hier nichts mit Gewinn produziert wird; die für das formelle, also unterrichtliche Lernen optimalen Sozialformen sind nicht identisch mit den betrieblichen. Übersieht man das, würde "Teamfähigkeit" nur in den Rang einer prinzipiellen Tugend erhoben, als sei sie mehr als nur eine situationsbezogene Verhaltensstrategie, die in anderen Situationen wiederum unangebracht wäre. Dass unterrichtliche Arrangements gesellschaftliche Veranstaltungen *sui generis* sind, mit eigenen Regeln und einer eigenen Dignität, wird merkwürdigerweise in breiten Teilen der Bevölkerung immer wieder ignoriert, nur als von etwas Wichtigerem - z.B. der Produktion -

Abgeleitetes kann man sich offensichtlich Schulunterricht vorstellen.

### *Der Gang der Lehre (Lehrgang)*

Eine zentrale Schwierigkeit - um auf unseren Bogenschnitzer zurückzukommen - besteht offenbar darin, wie der Transfer vom Kopf des Meisters in den des Knaben überhaupt erfolgen kann. Gewiss, auch damals war es eine Alltagserfahrung, dass man durch Worte und Zeichen, also etwa im Dialog, Wissen und Erfahrung zu transportieren vermag. Aber daraus entsteht keine *systematische* Übertragung von Wissen; die wäre aber nötig, damit der Schüler irgendwann *ohne* Hilfe des Meisters auskommt. Was muss warum zuerst erklärt werden, damit darauf aufbauend das weitere verstanden werden kann? Die Reihenfolge des praktischen Handelns ist offenbar nicht unbedingt auch die des Lehrens; was zuerst getan wird, muss nicht auch zuerst unterrichtet werden. Das Wissen über die Sache muss zum Zweck des Lehrens vielmehr in einer eigentümlichen Weise aufgebaut werden, nämlich in der Form des *Lehrgangs*. Im Lehrgang geschieht der Aufbau des Wissens vom Ende her, von dem her, was erreicht werden soll, von daher wird jeder Schritt logisch-systematisch aufgebaut, so dass er auf dem fußt, was bereits gelernt wurde, und gleichzeitig als Vorverständnis das Folgende vorbereitet. Diesen Prozess nennt man auch "Elementarisierung". Die Grundfrage ist immer: Was ist Voraussetzung für das folgende? Daraus ergibt sich eine *logische* Konstruktion, die nicht identisch ist mit der Komplexität des Lebens und des Handelns; dazu muss vielmehr jede logisch-systematische Unterweisung in eine Distanz treten. Um einen Lehrgang zu entwerfen, muss man die Wirklichkeit entsprechend definieren - ähnlich wie es die Wissenschaft zum Zweck der Forschung tun muss. Die Komplexität des Lebens wird auf diese Weise reduziert. Nur so ist es möglich, *effektiv* zu lernen, das heißt in möglichst kurzer Zeit möglichst viel über die Wirklichkeit, genauer: über einen bestimmten *Ausschnitt* dieser Wirklichkeit, zu erfahren. Was man dabei lernt, ist nicht die Wirklichkeit selbst, sondern eine bestimmte gedankliche Konstruktion von ihr. Die Realität wird nicht abfotografiert, sondern gedanklich geordnet. Das

hat zur Folge, dass diese zum Zwecke des systematischen Lernens erfundene Konstruktion jeweils wieder in die Praxis des Lebens rückübersetzt werden muss, um dafür nützlich zu sein. Wer systematisch begriffen hat, wie und warum ein Auto funktioniert, kann es noch nicht bauen, aber *ohne* eine solche Vorstellung kann er es auch nicht.

Eine Frage für den Entwurf eines Lehrgangs ist zum Beispiel, ob man die Vielzahl von Maschinen, die es gibt - vom Fahrrad bis zum Flugzeug - auf einen gemeinsamen Nenner bringen kann: Was ist charakteristisch für eine Maschine? Was dabei herauskommt ist gleichsam eine Maschine, die es in der Wirklichkeit gar nicht gibt, sondern eine Abstraktion, eine Reduktion. Ähnlich im Geschichtsunterricht: Was ist eine Revolution, wenn man etwa die französische, die russische und die deutsche von 1918 gemeinsam in den Blick nimmt? Auch hier wäre das Ergebnis eine Revolution, die es in Wirklichkeit nicht gegeben hat. Trotzdem könnte die abstrakte Vorstellung, die dabei entsteht, hilfreich sein für die Beschäftigung mit einer konkreten neuzeitlichen politischen Revolution. Die Beispiele zeigen, dass der logisch geordnete Lehrgang sich gleichsam über das Leben erhebt, um ihm von dort aus wieder nützlich sein zu können. Sie zeigen aber auch, dass er nur von jemandem entworfen werden kann, der die Sache gründlich beherrscht, der in diesem Sinne ein Meister seines Faches ist - wie unser Bogenschnitzer.

### *Lehren als Mobilisierung vorhandener Erfahrungen*

Nun besteht die Schwierigkeit eigentlich nicht darin, solche logisch aufgebauten Lehrgänge zu entwerfen, es vielmehr so zu tun, dass andere Menschen den Stoff auch tatsächlich lernen können. Zumal wenn es sich um Kinder handelt, ergeben sich dabei besondere Hindernisse. Die Fähigkeit, logische Zusammenhänge zu verstehen, muss erst einmal erworben werden. Allerdings werden Kinder in diesem Punkte auch leicht unterschätzt, weil logisch einsichtige Operationen leichter zu verstehen sind als manche der Komplexität des Lebens zu nahe stehende Ansätze. Die Forderung nach Kindgemäßheit des Unterrichts resultiert vielfach nicht aus kindlichem Unvermögen, sondern aus pädagogischen Projektionen. Das Kind *soll*



die Welt in einer bestimmten, z.B. "ganzheitlichen" Weise verstehen, was ihrer logischen Erschließung natürlich widerspricht, die dann als "Verkopfung" tituiert wird. In diesem Widerspruch von Sachorientierung einerseits und Kindorientierung andererseits sind eine Vielzahl von didaktischen und methodischen Entwürfen über die Jahrhunderte formuliert, propagiert, attackiert und verteidigt worden. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden.

Als gesichert kann aber gelten, dass ein solcher lehrgangsorientierter Unterricht anknüpfen muss an etwas, was der Schüler schon weiß, also einen geeigneten Anfang, einen Einstieg finden muss. Alltagserfahrungen, also etwas, was man mit den Sinnen unmittelbar wahrnehmen kann, sind dafür besonders geeignet und auch bei Lehrern beliebt, weil sie eine entsprechende "Anschauung" vermitteln, wie es Pestalozzi bereits gefordert hatte. Da es aber gerade Sinn des lehrgangsorientierten Unterrichts ist, die Unmittelbarkeit des Lebens zu transzendieren, kommt diese Art von Anschaulichkeit bald an ihre Grenze. Deshalb ist es besser, vom Begriff der Erfahrung auszugehen, weil darin auch enthalten ist, was der systematische Unterricht an Wissen und Vorstellungen bereits vermittelt hat, ohne dass dies alles nun im unmittelbaren Sinne anschaulich sein muss.

Um systematisch unterrichten zu können, reichte die Theorie der Sache, die der Meister vor seinem inneren Auge hatte, nicht aus; vielmehr musste diese Theorie mit dem vermittelt werden, was der Knabe bereits in seinem Kopf hatte. Es musste dem Meister gelingen, die Kunstfertigkeit des Bogenschnittens gleichsam in des Knaben Erfahrungshorizont zu transportieren. Die Lernmotivation ist offenbar vorhanden, aber was weiß der Knabe bereits über das Material, über die Funktion des Bogens, über seinen Zweck, und wie kann man daran anknüpfen? Wie kann man ferner dafür sorgen, dass er auch behält, was er gerade gelernt hat? Und wie kann man das kontrollieren? Unser Meister muss sich also eine Vorstellung über den besonderen, von dem seinen unterschiedenen Erfahrungshorizont des Knaben machen, um daran anknüpfen zu können. Später wird man dafür kollektive Muster verwenden, indem man psychologisch

fundierte Entwicklungsphasen entwirft, die ein Kind bis zum Erwachsenwerden durchläuft.

Unser Meister, der Erfinder des Unterrichts, hat vielleicht schon entdeckt, was wir heute wissen: Jeder planmäßige Unterricht muss anknüpfen an das, was der Schüler bereits weiß oder zumindest als Wissen mobilisieren kann. In diesem Sinne muss jeder Unterricht "erfahrungsorientiert" sein, also anknüpfen an schon Gewusstes, er betreibt ein Wechselspiel zwischen bisheriger Erfahrung und neuem Erfahrungsangebot.

### *Didaktisches Dreieck*

Der *Gegenstand* der Lehre ist eine *Sache*, nämlich das Bogenschnitzen. Diese Sache steht im Mittelpunkt der Kommunikation zwischen beiden. Hier entfaltet sich das sogenannte "didaktische Dreieck": Lehrer - Sache - Schüler. Lehrer und Schüler kommen zu einem bestimmten Zweck (= die gemeinsame Sache) zusammen, und dieser Zweck *bestimmt* und *begrenzt* auch Inhalt und Form ihrer Kommunikation. Die ursprüngliche Situation, als der Junge neugierig dem Meister zuschautete, hat sich also verändert: Nun ist aus bloßer Neugier das Engagement an eine Sache geworden. Über diese Sache gehen beide eine eigentümliche Beziehung zueinander ein. Der Meister ist ein Vorbild, dem der Junge nacheifern möchte. So bleibt es nicht aus, dass die beiden auch noch über andere Fragen miteinander reden, die vielleicht die Wünsche, Hoffnungen und Ängste des Knaben betreffen oder auch Fragen des Gemeinwesens, nämlich der Horde oder des Stammes. Aber der Kern ihrer Beziehungen ist definiert durch die gemeinsame Sache. Diese verlangt eine spezifische Disziplin, einen eigenen Wortschatz, damit die wichtigsten Begriffe definiert und deshalb in möglichst eindeutigen Sinne benutzt werden können, einen spezifischen Leistungsanspruch und eine entsprechende Zeiteinteilung.

Aber das "didaktische Dreieck" ist noch viel komplizierter, weil die gemeinsame Sache nur scheinbar klar vorgegeben ist. Zwar geht es darum zu lernen, möglichst gute Bogen zu schnitzen. Aber der Lehrer blickt aus einem bestimmten Grund auf die Sache, um sie nämlich seinem Schüler mitzutei-

len. Indem er dies tut, formatiert er sie in bestimmter Weise - er didaktisiert sie. Die Sache ist also für ihn nicht einfach etwas klar Vorgegebenes, sondern ein dynamisches Phänomenen. Ebenso verfährt der Schüler: Er sieht die Sache anders als sein Lehrer, er kennt ihre Struktur noch nicht, weiß im Unterschied zu seinem Lehrer nicht, welche neuen und für ihn überraschenden Aspekte sie noch offenbaren wird. Darüber hinaus aber belädt er sie mit einem *Sinn*, der von der Sache zwar angeregt wird, aber über sie hinaus weist: Er hat vielleicht Freude daran, das Material zu beherrschen, seinem Alter gemäß damit zwischendurch auch zu spielen, ihn interessiert neben der Funktionalität auch die Ästhetik der Bogen, er möchte auf diese Weise seinem verehrten Meister nahe sein, er rechnet mit besonderem Ansehen in seiner Horde, wenn er die Kunst beherrscht. Die Sache ist für ihn nicht einfach Sache, sondern ein sinnvolles Ziel, das er durch die Mühe des Lernens erreichen will. Indem also beide lehrend bzw. lernend mit dieser Sache umgehen, erscheint sie beiden in einem besonderen Licht - sie erhält einen "subjektiven Faktor", der ihr ursprünglich nicht innewohnt.

### *Institutionalisierung des Unterrichts*

Mit diesem Lehr-Lern-Verhältnis ist eine neue *institutionelle* Situation entstanden, die im Alltagsleben der Horde bisher nicht vorgesehen war. Die Idee der Schule ist geboren. Es gibt nun einen bestimmten sozialen Ort, an dem nach einem festen Plan zu einer bestimmten Zeit unterrichtet wird. Auch vorher schon wurden die Knaben durch Priester oder Stammesälteste instruiert, nämlich eingeübt in die Mythen, Regeln und Rituale der Gemeinschaft, aber das geschah nicht systematisch im Sinne des Unterrichts. Bald werden vielleicht weitere Knaben das Bogenschnitzen erlernen wollen, und das wird unseren Meister vor neue Probleme stellen: Wie kann man eine ganze Gruppe unterrichten, ohne jederzeit auf jeden einzelnen eingehen zu können? Kann man das gleichzeitig tun, oder muss man sich jedem einzeln zuwenden, um erst dann, wenn dieser alles verstanden hat, den nächsten Knaben ins Auge zu fassen? Aber was machen dann die anderen, während sich der Meister mit einem einzelnen befasst? Erfolgreicher Unterricht

benötigt offenbar eine Strategie, die wir im allgemeinen Methodik nennen, die dazu führt, dass eine Gruppe von Menschen ungefähr gleichzeitig und Schritt für Schritt lernen kann, was der Lehrer lehren will. Das kann offenbar nur unter der Voraussetzung funktionieren, dass alle Schüler in etwa die gleichen Vorkenntnisse haben, von denen aus sie schrittweise fortschreiten können. Aber damit ist der *Anfang* noch nicht gesetzt: Von welchem Alter an kann ein Knabe überhaupt diese Kunst lernen, wie muss seine Hand bereits ausgebildet sein, wie sein Verständnis für systematische logische Operationen? Mit solchen Fragen beschäftigen wir uns noch heute, wenn es um den richtigen Zeitpunkt für den Schulbeginn geht.

### *Rückwirkung des Unterrichts auf die Sache*

Die ursprüngliche Beziehung des Meisters zu seinem Schüler bleibt aber nicht statisch, vielmehr ist sie einem Prozess unterworfen, in dessen Verlauf nicht nur der Schüler lernt, sondern auch der Lehrer. Indem er lehrt, lernt er, seine Sache so zu durchdringen, dass er sie besser versteht als vorher. Wer als Schüler einmal Nachhilfeunterricht erteilt hat, kennt diese Erfahrung. Diese Lernprozesse haben aber auch Folgen für den Umgang mit der Sache selbst; je genauer sie nämlich auf diese Weise verstanden wird, um so mehr kann sich der Umgang mit ihr verbessern. Der Unterricht wirkt auf die Praxis zurück. Technische Fortschritte etwa werden nicht nur durch Forschung und Einfälle erzielt, sondern auch dadurch, dass dies alles immer wieder in Lehr-Lern-Kommunikationen umgewälzt wird. Unterricht ist eine entscheidende Produktivkraft.

### *Die soziale Fundierung des Unterrichts*

Was der Meister und sein nun ebenfalls zum Meister gewordener Schüler gemeinsam tun, ist jedoch nicht ihre Privatsache. Sowohl das Produzieren der Bogen wie auch die Lehre sind ein Dienst an der Gemeinschaft. Der Unterricht ist demnach ein Stück gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Modern gesprochen: Der Unterricht erfüllt eine notwendige Funktion im politischen und ökonomischen System. Das setzt voraus, dass sein Inhalt von der Gemeinschaft auch akzeptiert wird. Das

dürfte im Hinblick auf die Kunst des Bogenschnitzens nicht weiter problematisch sein, denn deren Nutzen für die Gemeinschaft ist offensichtlich. Es könnte aber geschehen, dass die eigentümliche Rationalität des Unterrichts und Produzierens auf die Dauer in Konflikt gerät mit den überlieferten Mythen der Gemeinschaft, die nicht auf rationaler Logik fußen. Auch die sozialen Zuschreibungen können sich ändern, weil die Bogenschnitzer und die, die diese Kunst lernen, sich vielleicht von den für die Weltanschauung zuständigen Priestern "emanzipieren" wollen, oder weil der Unterricht so effektiv wird, dass nicht mehr die Ältesten auch die Besten sind. Schließlich ist die menschliche Geschichte voll von derartigen Konflikten und ihren Folgen.

### *Differenz von Unterricht und Leben*

Unsere Parabel lässt sich nämlich noch weiter fortspinnen.

"Der alte Bogenschnitzer hat es dem jungen Meister überlassen, die von der Horde benötigten Bogen herzustellen. Er selbst hat einen anderen Knaben gefunden, der das Bogenschnitzen erlernen will, und widmet sich seitdem nur noch dem Unterricht. - Eines Tages besucht er seinen ehemaligen Schüler, um ihm von den Fortschritten des neuen Schülers zu erzählen. Als er aber die Arbeit anschaut, die der Meister gerade unter der Hand hat, macht er eine bestürzende Entdeckung: Er versteht nicht mehr ganz, was der Meister da tut. Dieser nämlich ist, während der Lehrer sich dem Unterricht gewidmet hat, erfolgreich damit fortgefahren, die Kunst des Bogenschnitzens zu verfeinern und zu vervollkommen. Der Lehrer bemerkt mit Entsetzen, dass er hinter der Entwicklung der Kunst, die er lehrt, zurückgeblieben und dass sein Unterricht veraltet ist."<sup>3</sup>

Was ist geschehen? Schon von Anfang an gab es eine Differenz von Theorie und Praxis, weil der Meister zwischen Produktion und Unterricht wechseln musste; aber noch war nicht erkennbar, dass daraus ein noch größeres Problem werden könnte. Es wurde jedoch unübersehbar, als der Meister sich

---

<sup>3</sup> Wolfgang Sünkel, a.a.O., S. 49

nur noch um den Unterricht kümmerte und sich von der Produktion verabschiedete. Von nun an wird sein Unterricht hinter dem Stand der Produktion zurückbleiben, weil diese - befreit von pädagogischen Zusatzaufgaben - nach ihrer eigenen Logik sich weiter entwickeln kann. Vielleicht entdecken die Hersteller bereits die Arbeitsteilung, weil benachbarte Stämme *viele* gute Bogen erhalten wollen, für die sie attraktive Tauschangebote machen. Aber so viele qualifizierte Schnitzer stehen möglicherweise nicht zur Verfügung, deshalb werden Teilaufgaben der Herstellung durch weniger qualifizierte Stammesmitglieder erledigt, während die Spitzenkräfte sich auf wenige qualitätssichernde Tätigkeiten beschränken.

Nun gibt es für unseren Meisterschnitzer zwei Möglichkeiten: Entweder er ignoriert die Weiterentwicklung der Produktion, dann wird seine Lehre bald unnütz sein oder ins Sektiererische abgleiten. Oder er akzeptiert die unvermeidliche Theorie-Praxis-Differenz, hält aber Kontakt zu den Fortschritten in der Produktion, so dass er sie in seine Lehre übernehmen kann; in diesem Falle erhält er sogar die vorhin erwähnte Chance, dass seine für den Unterricht nötigen Systematisierungen ihrerseits der Produktion nützlich werden können.

Vereinfacht gesagt und auf die Gegenwart bezogen: Der Unterricht hinkt notwendigerweise hinter der kulturellen Entwicklung her. Das viel zitierte "Leben", dem der Unterricht doch dienen soll, verändert sich unentwegt, aber die Umsetzung solcher Veränderungen in Unterricht kann damit nicht synchronisiert werden. Im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, die das Unterrichten zu einem selbstständigen kulturellen Faktor werden lässt, wird die bereits erwähnte Einsicht deutlich, dass Produzieren und Unterrichten verschiedene innere Strukturelemente aufweisen. Wer unterrichtet, kann zur selben Zeit nicht produzieren, und umgekehrt. Und wer *nur* noch unterrichtet, verliert den Anschluss an den Fortschritt der Produktion, wenn er diese Arbeitsteilung nicht entsprechend kompensiert – z.B. durch ständige Fortbildung. Das gilt analog für alle gesellschaftlichen Teilbereiche, sobald sie einen entsprechend hohen Grad an Arbeitsteilung erreicht haben.

Unterricht entsteht zwar aus dem praktischen Leben heraus, als Lösung bestimmter Probleme, tritt ihm jedoch, einmal institutionalisiert, als etwas Fremdes gegenüber. Er dient dem Leben paradoxerweise gerade dadurch, dass er sich von ihm entfernt. Andererseits lebt er davon, dass das, was im Leben außerhalb seiner Arrangements geschieht und sich verändert, von ihm - wenn auch mit Verspätung - aufgenommen wird. Unterricht ist also eine kulturelle Erfindung, wird in differenzierten Gesellschaften zu einem eigenständigen kulturellen Teilsystem.

### *Unterricht als Ökonomisierung des Lehrens*

Dafür jedoch hat die Erfindung des Unterrichts einen Vorteil gegenüber der ursprünglichen Situation, wie wir sie beim Bogenschnitzer gefunden haben: er kann Lernprozesse viel effektiver organisieren.

"Unterricht beschleunigt Lernprozesse und eröffnet Zugänge zu dem, was im Umkreis der eigenen Erfahrung nicht vorkommt; der Preis und die Kosten bestehen in der Zumutung, nur zu lernen, ohne zu wissen, ob die Investition sich lohnt oder ob nicht vielmehr die ganze Mühe umsonst ist. Es ist die Absonderung vom 'Leben' draußen und von der Welt, die schulförmigen Unterricht ausmacht, der nicht dadurch seinen Sinn gewinnt, daß ebendiese Absonderung wieder überboten und die Grenze aufgehoben wird, durch die Unterricht erst zustande kommt".<sup>4</sup>

Unterricht, also Schule, und Leben werden zu getrennten Lebensbereichen. Die Schüler - von der Grundschule bis zum Fortbildungskurs im Industriemanagement - verlassen zum Zweck der Unterrichtung ihr normales Leben, um anschließend dorthin wieder zurückzukehren. Diese Distanz ist der Preis, der zu entrichten ist. Der Vorteil dieser Trennung besteht darin, dass das kulturelle Niveau einer Gesellschaft auf diese Weise in relativ kurzer Zeit an die nachwachsenden Generationen vermittelt werden kann. Was das bedeutet,

---

<sup>4</sup> Klaus Prange: Was ist schlecht am "Schlechten Lehrer"? In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs, Weinheim 1997, S. 30.

können wir uns in unserer Phantasie ausmalen, wenn es Schulen und damit Unterricht nicht gäbe. Bis der Nachwuchs auch nur die wichtigsten Kenntnisse und Einsichten auf nichtschulische Weise gelernt hätte, wäre er selbst schon fast wieder dem Tode nahe. Die Kette der Tradierung würde reißen.

### *Grenzen des Unterrichts*

Noch ein weiterer Nachteil des rational geplanten Unterrichts ist unübersehbar: Nicht alles, was vielleicht wünschenswert zu lernen ist, kann mit Hilfe des Unterrichts vermittelt werden. Nur was sich Schritt für Schritt rational planen lässt, was sich entsprechend in ineinander zu fügende und logisch miteinander verbundene Stoffe ordnen lässt, ist dem Unterricht zugänglich. Gefühle, Einstellungen, Motivationen können auf diese Weise zwar angeregt, aber nicht erworben werden. Die Form, die der Unterricht benötigt, begrenzt auch seinen möglichen Inhalt. Deshalb sind erzieherische Ziele – insofern sie Einstellungen, Haltungen usw. betreffen – durch Unterricht nur höchst mittelbar zu erreichen. Oder um auf unsere Parabel zurückzukommen: Für das, was die Medizinmänner den Jungen beibringen wollen, können sie nicht die Methoden des Bogenschnitzers verwenden.

### *Unterricht als Fachunterricht*

Im Prozess der fortschreitenden Arbeitsteilung spezialisiert und begrenzt sich folgerichtig auch die Kompetenz des einzelnen Lehrenden. Er kann nur unterrichten, wofür er in der Sache wie hinsichtlich ihrer optimalen didaktischen Konstruktion auch kompetent ist. Wie immer man diese Kompetenz definieren mag, sie muss durch die Kompetenz anderer Lehrender ergänzt werden. Jeder einzelne lehrt im Rahmen seines "Faches". Unterricht ist von seiner Struktur her notwendigerweise Fachunterricht – wie immer dieses Fach definiert werden mag. Der Schüler andererseits muss Unterschiedliches bei verschiedenen Lehrern lernen. Damit ist der ursprüngliche Lebenszusammenhang des Lehrens endgültig zerbrochen, wie wir ihn noch bei unserem Bogenschnitzer gefunden haben. Diesen Bruch hat die Pädagogik bis auf den heutigen Tag



nicht verwunden, viele schulpädagogische Ideen laufen darauf hinaus, mit Hilfe von "Methoden" jene scheinbar "natürliche", "ganzheitliche" Ursprungssituation wiederherzustellen, in der die Schüler "mit Kopf, Herz und Hand" "lebensweltorientiert" ihren Lehrern zu Füßen lagen, die noch "fachübergreifend" alles unterrichten konnten, was die Schüler für ihr Leben brauchten. Begründet wird diese Regression immer wieder unter Hinweis auf die die Schüler angeblich überfordernde Konstruktion des rational geplanten, stufenweise fortschreitenden und "lebensfernen" Lehrgangs, der gleichsam seiner Natur nach nicht "kindgemäß" sei. Aber die Leidenschaft, mit der diese Position immer wieder ins Feld geführt wird, scheint eher auf romantische Bedürfnisse dieser Pädagogen selbst zu verweisen. Oder sie fürchten den Verlust ihres Monopols als Sinnstifter für das Kind; denn in der Tat kann die Integration dessen, was die Kinder in den unterschiedlichen Fächern bei unterschiedlich kompetenten Lehrern lernen, sich nur in den *einzelnen* Schülerköpfen und -herzen zu einem plausiblen Sinn entfalten. So gesehen verschont die *Mehrzahl* der Lehrer den Schüler von der Abhängigkeit von einem einzelnen.

Lehren hat es seiner Natur nach also mit mindestens drei Beschränkungen zu tun:

- Der Lehrende kann vernünftigerweise nur das lehren, was er gründlich genug kennt. Dies ist sein "Fach". Das muss nicht ein Schulfach im heutigen Sinne sein, aber doch ein plausibel begrenztes Sachgebiet. Nur dann kann der zu Unterrichtende wissen, was er zu erwarten hat, sonst stünde er eher einem Guru als einem Lehrer gegenüber.

- Da aus der Fülle des überhaupt Lehrbaren nur ein Bruchteil einem einzelnen Schüler zugemutet werden kann, ergibt sich die Frage nach der Auswahl sowohl der Stoffe wie der dafür brauchbaren Lehrer.

- Nicht alles, was zu lernen nötig ist, kann planmäßig gelehrt werden; gelehrt werden kann nur das, was in eine entsprechende geistige Ordnung zu bringen ist.



### 3. Lehren als öffentliche Aufgabe

Man kann die Parabel vom Bogenschnitzer mit unterschiedlicher Tendenz erzählen. Aus der Sicht des Knaben betrachtet ist *er* es, der vom Meister unterrichtet werden will. Motiv ist seine Neugier, sein Interesse an der Umwelt. Demnach ginge die Erfindung des Unterrichts aus dem Lernwillen des Kindes hervor. Daran ist zumindest soviel einleuchtend, dass ohne das Bestreben des Kindes Unterricht nicht zustande käme bzw. nicht funktionieren könnte. Andererseits kann das Kind auch ohne Unterricht, also ohne planmäßige Lehre, vieles lernen, was ihm Freude macht und den Erwachsenen näher bringt; denn darauf beruht wohl der natürliche Lernwille des Kindes, dass es können will, was "die Großen" auch können.

Ich wähle eine andere Deutung: Nicht vom Kinde aus, sondern von den Bedürfnissen der sozialen Formation her - nennen wir sie Gemeinschaft, Gesellschaft, Staat oder wie immer - entstand das Bedürfnis nach systematischem Unterricht. Unser Bogenschnitzer erfand den Unterricht für einsehbare Zwecke, die seiner Gemeinschaft dienen sollten: zur Nahrungsbeschaffung und zur Verteidigung, vielleicht auch für kriegerische Unternehmen oder zum Austausch gegen andere Güter. Im Unterschied zu den Alltagsformen des gegenseitigen Lehrens und Lernens ist Unterricht von Anfang an *politische* Auftragsarbeit. Er geschieht im Auftrag menschlicher Gemeinschaften und soll für deren Zwecke brauchbar sein. Nur von solchen Gemeinschaften können die nicht unerheblichen Kosten aufgebracht werden: Bestimmte Personen müssen dafür qualifiziert und freigestellt, das ganze Unternehmen muss gesellschaftlich institutionalisiert, die Schüler müssen z.B. für die Unterrichtszeit von anderen Arbeiten befreit werden. Wie aufwendig das alles ist, zeigt die mühsame Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht. Zumal höchstmögliche Bildung *für alle* ist ein kostspieliges Projekt, wie Diskussionen über Sparmaßnahmen im Bildungssektor immer wieder zeigen.

Für diese hohen Investitionen erwartet die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft nützliche Ergebnisse - vor allem wirtschaftliche Brauchbarkeit, Befähigung zu Führungsaufgaben in den historisch jeweils vorfindbaren Strukturen, Loyalität gegenüber der politischen Verfassung und deren Repräsentanten, lange Zeit auch gegenüber kirchlichen Amtsträgern. Das öffentliche Bildungswesen, in dem Unterricht auf vielfache Weise und in mancherlei Form institutionalisiert ist, ist nicht als eine Art von pädagogischem Freizeitpark oder Tummelplatz für Lehrer und Schüler gedacht. Was immer dort mit pädagogischen Begründungen inszeniert wird, es muss sich vor diesem politischen Anspruch rechtfertigen. Die Frage ist nur, wie diese Erwartungen interpretiert werden. Sie ist in der Geschichte des Bildungswesens bekanntlich höchst unterschiedlich beantwortet worden. Aber der öffentliche Charakter des "Lehramtes" - ob nun unter kirchlicher oder staatlicher Aufsicht - hat eine lange Tradition.

Generell geht es wie schon bei unserem Bogenschnitzer um die Tradierung in der Folge der Generationen, damit die Akkumulation von Wissen und Erfahrungen nicht immer wieder durch den Tod der Wissenden unterbrochen wird. Auch unsere gegenwärtige Gesellschaft hat ein existentielles Interesse daran, dass die jeweils nachwachsende Generation das bereits vorhandene Potenzial an Kenntnissen und Fähigkeiten zumindest übernehmen, möglichst sogar übertreffen kann. Ohne eine Garantie für diesen Stabwechsel der Generationen würden das gesellschaftliche Leben und damit auch die Lebensqualität eines jeden einzelnen zusammenbrechen. Die Gesellschaft, in der wir im Gemenge der Generationen leben, muss immer wieder durch intelligente Arbeit und Tätigkeit reproduziert und weiter entwickelt werden, und dafür sind - neben anderen - unterrichtliche Qualifizierungen unerlässlich. Bedroht wären sonst alle wichtigen gesellschaftlichen Einzeltätigkeiten wie etwa die beruflichen, aber auch der gesellschaftliche Zusammenhang im ganzen. Jede nachwachsende Generation braucht - wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen der Leistungsfähigkeit - einen *gemeinsamen* Bestand an Kenntnissen, Fähigkeiten und Weltvorstellungen, um die gesellschaftlichen Funktionen später wenigstens mit einem Minimum an *Gemeinsamkeiten* übernehmen zu können. Jede Gemeinschaft

oder Gesellschaft braucht neben dem Wissenstransfer einen grundlegenden und für alle verbindlichen Kanon von Symbolen, Einstellungen, Wertvorstellungen und Rechtsvorstellungen, der immer wieder - wenn auch historisch modifiziert - neu an die nachwachsenden Generationen übermittelt werden muss. Manches davon lernen die Nachwachsenden auch außerhalb der Schulen, durch Teilnahme an den ihnen zugänglichen sozialen Vollzügen und durch begleitende Belehrung - neuerdings auch durch den Umgang mit Massenmedien. Aber im Unterricht der Schulen wird diese Unterweisung planmäßig und systematisch und weitgehend abstrahiert von den Zufälligkeiten der jeweiligen Milieus und der sozialen Herkunft betrieben.

Im Unterschied zum früheren Privatunterricht wird seit Einführung der modernen Schulpflicht die *ganze* junge Generation nach *gemeinsamen* Vorgaben unterrichtet, die gemeinhin in Lehrplänen oder Richtlinien festgelegt sind. Die staatliche Gemeinschaft schafft sich auf diese Weise eine Institution zur gesellschaftlichen *Integration* der jungen Generation nach einheitlichen Grundlagen. *Deshalb* findet der Unterricht in Schulklassen, also in Gruppen, statt - nicht, weil es so billiger ist. Dabei ist es im Prinzip nebensächlich, nach welchen Gesichtspunkten diese Gruppen zusammengesetzt sind - ob altersgleich oder jahrgangsübergreifend, ob in einem gegliederten oder Gesamtschulsystem, ob nach Leistungsfähigkeit getrennt oder nicht. Entscheidend bleibt der Wille der staatlichen Gemeinschaft, die gleichsam natürliche Disparität der je individuellen außerschulischen Sozialisationsprozesse unter allgemein für wichtig gehaltenen Maßgaben in ihren Schulen kollektiv zu bündeln und mit *gemeinsamen* Perspektiven zu versehen. Unter diesem Gesichtspunkt kommt gegenwärtig der schulischen Integration von Migrantenkindern - zumal solchen aus anderen Kulturen - erhebliche Bedeutung zu, weil sonst Parallelgesellschaften mit einander ausschließenden Werten entstehen könnten.

Rein logisch betrachtet lässt sich das Lehren und damit Unterricht auch ohne diese politisch-ökonomischen Implikationen denken. Aber dann würde sich die Betrachtung sehr weit von der Realität entfernen. Die gesellschaftlichen Zusammenhän-

ge, in die das Lehren immer eingebettet ist, sind nicht etwa in Gestalt von Bedingungen dem eigentlichen pädagogischen Handeln hinzugefügt, das aber selbst in seinem Kern davon unberührt bliebe. Vielmehr sind diese Zusammenhänge dafür konstitutiv, und das macht die Erörterung des Themas "Lehren" bzw. "Unterricht" so schwierig. Das institutionelle Arrangement des Lehrens, die Schule, ist nicht nur eine Ressource, die so oder so aussehen oder vielleicht sogar entfallen könnte; sie ist keine bildungspolitische Zutat zu einem davon unabhängig zu denkenden pädagogischen Zweck. Gewiss kann man Schulen besser oder schlechter ausstatten, und darüber entsteht vielfach Streit. Entscheidend ist aber, dass die Substanz des Lehrens nicht nur durch die Höhe der Ressourcen befördert oder geschwächt wird, sondern dass die institutionelle Konstruktion, ohne die Unterricht in diesem Umfang nicht stattfinden könnte, die Sache des Lehrens in wichtigen Punkten überhaupt erst *hervorbringt* - keineswegs nur *möglich* macht. Das betrifft u.a. die Konstruktion der Inhalte - sie sollen z.B. "bildend" und nicht irgendwas sonst sein; die didaktisch-methodischen Konzepte sollen so angelegt sein, dass sie die "Selbständigkeit" des Schülers fördern und ihn nicht zur blinden Unterwerfung zwingen; die "pädagogische Beziehung" zwischen Lehrer und Schüler soll diesen Zielen entsprechen und den Schüler als Träger von Grundrechten respektieren. Diese Postulate sind nicht nur Rahmenbedingungen des unterrichtlichen Handelns, sondern ein nicht wegzudenkender Teil von ihm. Das bedeutet nicht Determiniertheit der Lehrertätigkeit, als ginge es dabei lediglich oder doch weitgehend um die Exekution vorgegebener Aufträge. Vielmehr wird sich herausstellen, dass es einen Spielraum relativer *pädagogischer Autonomie* geben muss, wenn Lehren *erfolgreich* sein soll. Darauf gründet sich dann die spezifische Professionalität des lehrenden Lehrers.

Die *generelle* politische Fundierung der öffentlichen Unterrichtung und Erziehung sagt allerdings noch nichts über die konkreten Formen aus, in denen sie sich äußert und durchsetzt. Die Geschichte der öffentlichen Erziehung und Bildung ist voll von Konflikten über diese Frage. Die letzte große bildungspolitische Auseinandersetzung gab es bei uns Anfang

der siebziger Jahre aus Anlass neuer Richtlinien für die Schulen. In einer *demokratisch* verfassten Gesellschaft wie der unseren sind die institutionellen Vorgaben Gegenstand des öffentlichen Diskurses, sie können nicht einfach durch Machtentscheidungen - etwa nach einer gewonnenen Wahl - "von oben" verordnet werden; sie benötigen vielmehr einen Grundbestand von zumindest mehrheitlich geteilten, jedenfalls konsensfähigen Legitimationen. Diese beruhen heute vor allem auf zwei Begründungszusammenhängen: der *Wissenschaft* und der *Bildung*.

### **Politische Legitimation durch Wissenschaft**

"Die Wissenschaft" als öffentlich etabliertes System der Findung, Verwaltung und Verbreitung von Wissen spielt heute für die Legitimation politischer Entscheidungen generell eine bedeutende Rolle. In den Schulen vermag sie eine gewisse Garantie dafür abzugeben, dass deren Lehrinhalte nicht willkürlich erscheinen. Unser Bogenschnitzer war noch darauf angewiesen, ohne das methodische Repertoire der Wissenschaft herauszufinden, ob sich aus seinen Erfahrungen so etwas wie eine "Bogenkunde" formulieren lässt, die zur Grundlage des planmäßigen Unterrichtens gemacht werden konnte. Dabei spielten - seiner Zeit entsprechend - gewiss auch mythische und magische Vorgaben noch eine Rolle. Gegen diese durfte seine Lehre nicht verstoßen, weil sonst diejenigen Vorstellungen in Frage gestellt worden wären, auf denen der Zusammenhalt der Gemeinschaft beruhte. Erst die modernen Wissenschaften konnten sich - wenn auch zögernd und nicht ohne teilweise erbitterte Auseinandersetzungen - von solchen Tabus befreien. Erst mit ihrer Hilfe wurde es möglich, vom ursprünglichen alltäglichen Umgang mit der Welt und den damit verbundenen mythischen und magischen Voreingenommenheiten abzusehen und sie so verstehen zu wollen, wie sie von sich aus ist.

Erst die wissenschaftliche Einstellung und Betrachtungsweise vermag Erkenntnis und unmittelbares Handlungsinteresse methodisch zu trennen. Beide Zugänge zur Welt folgen von nun

an unterschiedlichen Maßstäben und Regeln. Muss der Unterricht, wie wir sahen, das Wissen in eine bestimmte Form bringen, um es planmäßig vermitteln zu können, so gilt entsprechendes auch für die Wissenschaft: Sie muss die Welt so definieren, dass sie sie auch erforschen kann, und dabei interne Regeln der Kommunikation ausbilden, die sich von der Kommunikation in anderen gesellschaftlichen Bereichen - z.B. durch eine spezifische Terminologie - unterscheiden. In diesem Prozess wird die Wissenschaft zu einem gesellschaftlichen Teilsystem. Ihre Erkenntnisse stellt sie zwar der gesellschaftlichen Praxis zur Verfügung, aber über die Regeln und Ziele der Anwendung verfügt sie selbst nicht, dafür sind andere Teilsysteme mit anderen Maßstäben verantwortlich - etwa politische oder ökonomische. Die *Produktion* des Wissens geschieht - mit anderen Worten - nach anderen Regeln als seine praktische *Verwertung*.

Seitdem sich die wissenschaftliche Betrachtung der Welt durchgesetzt hat, lassen sich drei Formen der Lehre unterscheiden:

- die wissenschaftliche,
- die wissenschaftsorientierte,
- die lebenspraktische.

Die *wissenschaftliche* etablierte sich an den Universitäten, ihr Leitmotiv seit der Moderne ist die Freiheit von Forschung und Lehre, wie sie auch in unserem Grundgesetz verankert ist. Mit dieser Maxime hat sie sich emanzipiert von der früheren kirchlichen und staatlichen Bevormundung. Dieser Freiheitsspielraum verdankt sich jedoch nicht nur idealistischer Eingebung, sondern auch der praktischen Einsicht, dass die möglichst unvoreingenommene Erforschung der Wirklichkeit für die Gesellschaft besonders nützlich ist - gäbe es diese Erwartung nicht, fände auch die "Freiheit der Wissenschaft" kaum Befürworter. Für die Schulen gilt eine entsprechende Lehrfreiheit schon nicht mehr.

Auch das Gymnasium musste sich vielmehr mit einem lediglich *wissenschaftsorientierten* Unterricht begnügen. Er soll zwar einerseits auf das spätere Studium an der Universität vorbereiten, andererseits aber auch noch erzieherischen Ma-



ximen unterliegen, die mit der Freiheit von Forschung und Lehre nicht vereinbar wären.

Die *lebenspraktische* Orientierung des Unterrichts steht im Zentrum der Sonderschulen etwa für Lernbehinderte, deren Bildungsfähigkeit stark eingeschränkt ist, deren noch vorhandene Fähigkeiten jedoch für den erfolgreichen Vollzug alltäglichen Handelns so weit wie möglich entwickelt werden sollen. Im allgemeinbildenden Bereich spielte sie aber auch an den früheren Volksschulen eine Rolle. Hier schien zu genügen, die Schüler nur das lernen zu lassen, was sie in ihrem künftigen Leben als Bauern oder Arbeiter auch benötigten. Erstaunlicherweise feiert diese Position seit geraumer Zeit in Teilen der Schulpädagogik unter Stichworten wie "Lebensweltorientierung" oder "Schülerorientierung" ein Comeback, obwohl die schicht- bzw. klassenspezifischen Voraussetzungen dafür entschwunden sind und obwohl deshalb und wegen der Distanz zur Wissenschaftsorientierung die Schule eigentlich in Legitimationsschwierigkeiten geraten müsste. Das fällt nur deshalb nicht auf, weil die Legitimation zunehmend in den Schülersubjekten gesucht wird, insofern diese selbst bestimmen sollen, was und in welchem Tempo sie lernen wollen bzw. können; würde dies konsequent realisiert, hätten sowohl die Administration wie die Lehrer die Inhaltsverantwortung vom Halse und stünden nicht mehr unter Rechtfertigungszwang.

Aber diese Position lässt sich ernsthaft nicht durchhalten. In der Moderne dient die Wissenschaft nämlich nicht nur zur Gewinnung zuverlässiger Erkenntnisse über die Welt, sie delegitimiert immer mehr auch die anderen Formen des Wissens. Nur wissenschaftlich fundiertes Wissen gilt überhaupt als ein solches, alles andere besteht demnach aus Vorurteilen, mystischen Verzauberungen oder beschränktem Alltagsverstand, das nurmehr in privaten, nicht mehr in öffentlichen Bezirken zu rechtfertigen ist. Der Gedanke der Aufklärung durch Wissenschaft durchzieht allmählich das ganze gesellschaftliche Leben. Deshalb geraten anders begründete Unterrichtsinhalte wie in der früheren Volksschule mehr und mehr unter Druck, so dass sich heute der allgemeinbildende und berufliche Schulunterricht zumindest als wissenschaftsorientiert oder

"wissenschaftsanalog" (Ladenthin) versteht. Selbst lebenspraktische Kurse etwa in Volkshochschulen oder entsprechende Beiträge in Publikumszeitschriften gründen darauf ihre Autorität.

Aber die Legitimation des Schulunterrichts durch die Wissenschaften hat einige teils historisch bedingte, teils aus der Sache selbst erwachsende Grenzen.

- Die Schulfächer entsprechen nicht den Wissenschaftsfächern. Das wäre schon aus pragmatischen, nämlich zeitlichen Gesichtspunkten unmöglich, auch das wissenschaftliche Studium ist schon aus diesem Grunde auf wenige Fächer beschränkt. Selbst der gelehrteste Kopf kann nicht mehr *alle* Wissenschaften studieren.

- Die Schule hat sich nicht parallel zu den Wissenschaften oder gar als deren Dependance entwickelt, sondern ist aus eigener, im Wesentlichen politischer Begründung entstanden: Zur Sicherung der gesellschaftlichen - nicht zuletzt: beruflichen - Brauchbarkeit der nachwachsenden Generationen und ihrer Loyalität gegenüber der gesellschaftlichen Ordnung und deren Repräsentanten. Es ging primär immer um *erzieherische* Ziele - einer Kombination von Bogenschnitzer und Mediziner, wobei das rationale Prinzip der Brauchbarkeit durchaus mit der eher irrationalen Intention der Loyalitätssicherung in Konflikt geraten konnte. Eine wissenschaftliche Fundierung des modernen Schulunterrichts konnte sich deshalb nur mühsam und erst nach zum Teil heftigen politischen Auseinandersetzungen durchsetzen.

- Deshalb sind die Schulfächer nicht aus den Wissenschaften abgeleitet, viele an und für sich bedeutende wissenschaftliche Fächer wie etwa Medizin sind in der Schule gar nicht vertreten. Die Schule hat offensichtlich eine andere Aufgabe zu erfüllen als die Universität. In der Schule geht es jedenfalls nicht darum, Forschungsergebnisse zu produzieren und zu reproduzieren.

- Der wissenschaftliche Zugang zur Welt trennt jedoch nicht nur Theorie und Verwertungspraxis, sondern auch Erkenntnis und Loyalität. Wissenschaftliche Aufklärung be-

gründet von sich aus keine demokratischen oder religiösen Treuebeziehungen, die müssen sich vielmehr aus anderen Quellen speisen. Das bringt den Schulunterricht in eine prekäre Lage: Wie soll er sich einerseits durch Wissenschaft legitimieren, andererseits aber auch die nötige Zustimmung zu den grundlegenden Regeln und Werten des staatlichen Zusammenlebens "erzieherisch" vermitteln?

### **Politische Legitimation durch Bildung**

Die Legitimationslücke, die die Berufung auf Wissenschaft notwendigerweise hinterlässt, wird durch das Konzept der "Bildung" weiter gefüllt.

Die eben erwähnten unterschiedlichen Lehrkonzepte mit ihren jeweils eigentümlichen Begründungen ergaben sich früher vor allem aus der Tatsache, dass die Handlungsspielräume der Menschen - etwa durch den Stand ihrer Geburt - begrenzt waren. Deshalb erschien es sinnvoll, eine Version für die künftigen Führungskräfte (Gymnasien), eine andere für das gemeine Volk (Volksschulen) vorzusehen. Eine erste Angleichung dieser unterschiedlichen Lehrkonzepte an die Ansprüche der Demokratisierung erfolgte dadurch, dass die höheren Formen der Bildung - und damit auch die entsprechenden gesellschaftlichen Partizipationschancen - für besonders Begabte aus den unteren Volksschichten geöffnet wurden. So wurde aus der *Standesdifferenzierung* eine *Begabungsdifferenzierung*. Das wiederum war logisch nur möglich, wenn man ein Leitmotiv fand, das den einzelnen Menschen *unabhängig* von den sozialen Kontexten seiner Herkunft, gleichsam *als solchen*, in den Blick nahm. Die pädagogische Idee, die dies leistete und damit die ständische Trennung überwand, war "Bildung" bzw. "Allgemeinbildung". Sie ist ein Produkt der modernen, wissenschaftlich fundierten Aufklärung und ohne sie nicht denkbar. Dabei ist nicht die Bezeichnung wichtig. Andere westliche Länder kennen diesen Begriff nicht, aber sie alle entwickelten die Vorstellung, dass ihr öffentliches Bildungswesen ein Leitbild braucht, das von gleichen Rechten der Bürger - unabhängig vom Stand ihrer Geburt und von ihrem sozialen Status -

und damit von einem *grundsätzlich* gleichen Bildungsanspruch der Kinder ausgeht, der nur im Hinblick auf Begabung und Leistung differenziert werden darf. In diesem Leitbild kommt zugleich eine Vision der *gelungenen* Schulerziehung zum Ausdruck, was also aus dem Kind geworden sein soll, wenn es den Bildungsgang beendet hat. Das Leitbild fasst demnach die Einzelteile des Bildungsganges in einem Gesamtbild - etwa "der Gebildete" oder "der emanzipierte Bürger" - zusammen, wie es sich z.B. in den Präambeln von Schulgesetzen oder Lehrplänen findet. Solche Formulierungen laufen im wesentlichen darauf hinaus, die persönlichen Fähigkeiten und Qualifikationen optimal zu entwickeln und sie mit den Ansprüchen der Gesellschaft in eine befriedigende und produktive Balance zu bringen.

Was das im einzelnen für die Legitimation des staatlichen Bildungsangebots bedeutet, sei am Beispiel des deutschen Bildungsbegriffs und seiner wichtigsten Merkmale näher erläutert; dabei geht es hier um den logischen Kern, nicht auch um die vielfältigen historischen Modifikationen.<sup>1</sup>

### *Bildung als Reduktion des Lehrplans*

Je mehr die Wissenschaften und das darauf orientierte Schulwesen sich ausbreiteten, um so dringender wurde die Frage, was man in den Schulen angesichts der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit einerseits und der Fülle des sich vermehrenden Wissens andererseits eigentlich unterrichten sollte. Wollte man der schon früh erhobenen und heute immer noch zu hörenden Klage der Stofffülle begegnen, brauchte man ein öffentlich akzeptables Maß für ihre Begrenzung. Solange die Menschen in jeweils begrenzten sozialen Horizonten lebten - etwa in Ständen voneinander getrennt - war die Frage noch relativ einfach zu beantworten: Jeder musste nur das lernen, was er für das Leben im Rahmen seines Standes brauchte. Darauf beruhte das gegliederte Schulsystem. Es entsprach im groben der ständischen bzw. später der klassenspezifischen

---

<sup>1</sup> Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: "Bildung" - Thematisierung und Bedeutungsformen in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/1997, S. 969-984

Schichtung der Bevölkerung. Eine Änderung wurde jedoch in dem Augenblick nötig, als die Stände ihre Bindekraft verloren und die Menschen für sozialen Aufstieg oder auch Abstieg in hohem Maße freigesetzt wurden. Nun stellte sich die Frage anders: Was muss man lernen, wenn man nicht wissen kann, was man in Zukunft wissen muss bzw. welchem beruflichen und sozialen Stand man später angehören wird?

Auf sie antworteten die Neuhumanisten - vor allem Wilhelm von Humboldt - mit dem bekannten Konzept der "Bildung" bzw. "Allgemeinbildung", das bis auf den heutigen Tag das Schulwesen nachhaltig geprägt hat und zu dem es trotz aller Kritik bis heute keine ernsthafte Alternative gibt. Es beruhte auf einer simplen Einsicht: Wenn man die gesellschaftliche und persönliche Zukunft nicht mehr im voraus kennen kann, dann muss der Mensch solches Wissen erwerben, das ihn disponibel macht für unbekanntere künftige Situationen, so dass er auf diese, wenn sie Gestalt annehmen, durch Weiterlernen produktiv reagieren kann. Das ist jedoch nicht möglich, wenn Bildung und Erziehung nur die jeweils *aktuellen* Lebenssituationen des Kindes im Auge haben. Allgemeinbildung ergibt sich nicht aus der Summe dessen, was jemand für seine alltäglichen Funktionen lernt - nicht aus den Erfahrungen der "Lebenswelt", wie man heute sagen würde. Im Gegenteil: Je allgemeiner jemand gebildet ist, um so mehr kommt dies auch seinen speziellen Tagesaufgaben, etwa im Beruf, zugute. Erfolgreiche Berufsausbildung z.B. besteht demnach aus einer möglichst hohen Allgemeinbildung und einer daran anschließenden beruflichen Spezialisierung. Dieses Nacheinander ist auch nicht mehr umstritten, die Auseinandersetzung geht darum, was in den Kanon der unabdingbaren Allgemeinbildung gehört und was dem - möglicherweise modulartig angebotenen - Weiterlernen überlassen bleiben kann oder soll. Das ist keine nur theoretische Frage. Je nachdem, wie sie beantwortet wird, übernimmt der Staat eine - auch im finanziellen Sinne - größere oder geringere Verpflichtung für die Grundbildung des *gesamten* Nachwuchses; denn "Weiterbildung" kann er im Prinzip auch dem Bildungsmarkt überlassen.

Die Trennung von Allgemeinbildung und Brauchbarkeit ermöglichte nun, bei der Planung der Lehrinhalte von der Fülle

der lebenspraktischen Anforderungen abzusehen und einen zwar darauf bezogenen, aber doch auch davon unabhängigen Kanon von Schulstoffen zu finden. Damit war das Problem eines akzeptablen Lehrplans zwar noch nicht gelöst, aber doch in Angriff genommen, insofern ein Maßstab gewonnen war, der jenseits der aktuellen Brauchbarkeit eine Konzentration der Schulstoffe ermöglichte. Man musste jetzt nur noch herausfinden, wie dieser Kanon gefüllt werden konnte.<sup>2</sup> Die Curriculum-Theorien der siebziger Jahre sind hinter dieses Konzept wieder zurückgefallen, indem sie die Lehrinhalte erneut aus den - standardisiert gedachten - Lebenssituationen heraus ermitteln wollten.<sup>3</sup> Damit sind sie jedoch gescheitert, weil daraus nur lange Listen von in sich zusammenhanglosen Stoffen entstanden. Wenn man fragt, was der junge Mensch in Zukunft in allen denkbaren Lebenssituationen an bestimmtem Wissen braucht, kommt man nur zu tendenziell endlosen Additionen, erst der Blick auf das Grundlegende führt zu handhabbaren Verdichtungen - allerdings verbunden mit der Botschaft, zu keinem Zeitpunkt über fertiges Wissen verfügen zu können, das für die Bewältigung künftiger Lebenssituationen ausreichen könnte.

### *Bildung als didaktische Idee*

Die Bildungsidee bezieht sich zwar auch auf das tägliche Leben, insbesondere auf die daraus hervorgehenden Erfahrungen, aber dabei bleibt es nicht. Es geht darüber hinaus um die Entfaltung der *allgemeinen* Fähigkeiten des Menschen, die die Grundlage für die Erfüllung aller gegenwärtigen wie künftigen einzelnen Lebensanforderungen bilden sollen. Zu diesem Zweck muss der Mensch - also auch der Schüler - *in Distanz* zu seinem unmittelbaren Leben treten. Das soll durch einen Unterricht geschehen, der dazu anleitet, Zug um Zug angemessene *Vorstellungen* über die Welt zu entwickeln - gerade auch über die Teile, die ihm tatsächlich gar nicht zugänglich sind, die er deswegen auch nicht betreten oder anfassen kann.

---

<sup>2</sup> Weiterführende Überlegungen dazu in Hermann Giesecke: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998, vor allem S. 227 ff.

<sup>3</sup> Vgl. Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967

Auf diese Weise soll er sich einerseits die Grundlagen der natürlichen und kulturellen Welt zu eigen machen und andererseits dabei seine wesentlichen Fähigkeiten zur Entfaltung kommen lassen. Nicht das Leben bildet demnach, sondern nur die Bildung bildet, nämlich als Versuch, sich die objektive Welt - erforscht durch die Wissenschaften - in ihrem Zusammenhang *in direktem Zugang*, durch eine bestimmte Tätigkeit des Verstandes, vorzustellen und anzueignen. "Lebensnah" ist dieser bildende Unterricht nur insofern, als er an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler anknüpft und diese weiter zu entwickeln versucht und so auf sie zurückwirkt. Ohne Bezug zur bisherigen Erfahrung ist auch das bildende Lernen nicht möglich. Die innere Logik des bildenden Unterrichts muss sich also von den Lebensroutinen entfernen und eine eigene Welt errichten. Humboldt war sogar der Meinung, dass dies umso eher gelänge, je entfernter die Gegenstände des Unterrichts vom Alltag seien - weswegen er die alten Sprachen Latein und Griechisch favorisierte.

Dieser didaktische Ansatz ist spätestens seit den Einwänden der Reformpädagogik umstritten. Der Vorwurf ging u.a. dahin, dass er lediglich für höhere Formen der Bildung - etwa im Gymnasium - überhaupt realistisch sei. Er setze nämlich psychische und intellektuelle Fähigkeiten und Dispositionen voraus, die nach aller Erfahrung wohl nur von Minderheiten von Schülern zu erwarten seien. Deshalb haben gegenwärtig schulpädagogische Konzepte Konjunktur, die auf "praktisches Lernen", "Handlungsorientierung" oder "Lebensweltorientierung" setzen. Aber damit taucht ein legitimatorisches Problem auf: Wenn wir davon ausgehen, dass ein nennenswerter Teil der Schüler dem klassischen Konzept der Allgemeinbildung, weil es von der Fähigkeit zur *Distanz* von unmittelbaren Bedürfnissen und Gratifikationen lebt, von vornherein nicht gewachsen sei, dann stellt sich eine neue "Klassenschule" ein - getrennt nach den dazu Fähigen und den anderen. Oder aber man nimmt das, was *alle* können - wie es in Attacken gegen "Elitebildung" immer wieder gefordert wird - zur Grundlage einer Bildung für alle, dann droht jedoch die Entfaltung der Fähigkeit zur systematischen geistigen Arbeit bei vielen an und für sich dafür Begabten unterdrückt zu werden, was nicht nur pädagogisch, sondern vor allem auch politisch - als Schä-

digung des Gemeinwesens - unvertretbar wäre. So oder so aber stünde die politische, nämlich demokratische Legitimation unseres Schulwesens auf dem Spiel, insofern sie auf "Bildung" beruht.

### *Bildung als demokratische Legitimation*

Insofern dieses Bildungskonzept prinzipiell für *alle* Menschen, nicht nur für eine bestimmte Gruppe, gelten soll, ist es nämlich ein demokratisches. Das war über lange Zeit nicht erkennbar, weil es zunächst nur die Gymnasien prägte, zu denen Arbeiter und Landbevölkerung faktisch keinen Zugang hatten. Aber die Vorstellung einer Allgemeinbildung für alle Menschen setzte pädagogische Maßstäbe für die politischen Emanzipationsbewegungen der Moderne - der Arbeiter, der Frauen und der Landbevölkerung. Was zunächst elitär und klassenspezifisch begann, entwickelte sich zum Allgemeingut. Die modernen Gesellschaften haben fast 200 Jahre gebraucht, bis sie allein schon in ökonomischer Hinsicht in der Lage waren, diese Utopie für prinzipiell alle Kinder einzulösen. Das Konzept der Allgemeinbildung kann zwar die gesellschaftliche Ungleichheit selbst nicht beseitigen, ihr aber dadurch begegnen, dass jedes Kind in die Lage versetzt wird, durch den (inzwischen kostenlosen) Erwerb einer möglichst hohen Schulbildung seinen künftigen gesellschaftlichen Status selbst zu bestimmen. Unter der Idee der Allgemeinbildung findet demnach sozialpolitisch gesehen eine Gegensteuerung gegen die faktische gesellschaftliche Ungleichheit statt. Diese Tatsache ist für die politische Legitimation des Bildungswesens unter dem Stichwort der "Chancengleichheit" bzw. "Chancengerechtigkeit" von zentraler Bedeutung geworden. Der Vorwurf, bestimmte Faktoren des Bildungssystems benachteiligten bestimmte Gruppen von Kindern, beschäftigt immer wieder die öffentliche Diskussion.

### *Bildung als Voraussetzung für chancengleiche Partizipation*

Aber worin konkretisiert sich die für sich genommen ja abstrakte Forderung nach Demokratisierung durch Bildung? His-



torisch gesehen orientierte sich die Auseinandersetzung vor allem an den von der Schule vergebenen *Berechtigungen* zur Aufnahme höherwertiger *beruflicher* Tätigkeiten, die das Abitur zur Voraussetzung hatten. Inzwischen jedoch hat sich der Anspruch erweitert: Es geht um das Postulat, dass alle Bürger die prinzipiell gleiche Chance der *Partizipation* an den gesellschaftlichen Möglichkeiten erhalten sollen, die man als *politische, kulturelle* und *berufliche* Teilhabe zusammenfassen kann. Dazu soll Bildung möglichst jedes Kind optimal befähigen. Es geht um grundsätzlich gleichberechtigte Teilnahme an allem, was die Gesellschaft zu bieten hat - keineswegs nur um berufliche Qualifizierung. Die faktische gesellschaftliche Ungleichheit ergibt sich dann idealiter aus dem Maß, wie die Kinder das Gleichheitsangebot der Bildung nutzen.

Um diese optimale Teilhabe im Bildungsprozess anzulegen, müssen zwei miteinander verschränkte Ziele so gut wie möglich verbunden werden: Zum einen muss eine angemessene Aufklärung über das erfolgen, was diese Gesellschaft eigentlich ausmacht, weil man sich ja in einem unbekanntem Territorium nicht optimal beteiligen könnte. Zum anderen muss diese Aufklärung so erfolgen, dass sich dabei die jeweiligen persönlichen Fähigkeiten des Schülers höchstmöglich entfalten können; denn nur dann kann er sich auf künftige, heute noch unbekanntete Partizipationschancen erfolgreich einlassen. Diese beiden Seiten des Bildungsprozesses muss der Lehrer ausbalancieren und steuern, und in dieser Fähigkeit besteht ein wichtiger Kern seines professionellen Könnens.

Die Demokratisierung der Bildung fordert jedoch einen Preis, der selten gesehen und in seinen Auswirkungen bedacht wird. Früher war der Schulunterricht auf die jeweils zu erwartende Lebensperspektive begrenzt - im Hinblick etwa auf das Arbeiter-, Bauern- oder Bildungsbürgermilieu. Solange zu erwarten war, dass das Kind eines Arbeiters auch wieder Arbeiter wurde, ließ sich das Bildungsangebot didaktisch entsprechend beschränken, das war sogar sinnvoll, weil sonst die Schulbildung lebensfremd geworden wäre. Wenn sich nun aber erst *in der Zukunft* entscheidet, in welchem beruflichen und kulturellen Rahmen das Kind sich als Jugendlicher oder Erwachsener bewegen wird, dann muss zumindest am Anfang der Bildungs-

prozess so organisiert werden, dass keine spätere Teilhabe von vornherein ausgeschlossen wird. Niemand kann ja im voraus wissen, welche Interessen und beruflichen Ambitionen ein Kind später haben wird und wieweit seine Lernfähigkeit oder sein Lernwille dann reichen werden. Außerdem kann schon aus zeitlichen Gründen niemand an *allen* gesellschaftlichen Angeboten teilnehmen. Daraus folgt, dass man in der Schule manches lernen muss, was man künftig nicht unmittelbar brauchen wird; das ist im Prinzip unvermeidlich. Niemand kann wissen, welche Teile seiner Schulbildung ein Kind später aus welchen Gründen *nicht* wieder aktivieren wird. Diese Unsicherheit ist der Preis, der für eine demokratisierte Bildung zu zahlen ist. Würde man hingegen im voraus wissen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten der jeweilige Schüler später braucht, könnte im Bildungswesen viel Geld eingespart werden. So gesehen muss ein Teil der Bildungsressourcen buchstäblich verschwendet werden. Die Idee der Bildung impliziert jedoch, dass auch das in irgendeiner Weise für das persönliche Selbstverständnis von Bedeutung bleibt, was nicht das persönliche oder berufliche Lebenszentrum bestimmen wird. So gesehen kann niemand zu viel lernen.

### *Bildung als spezifische Form der Loyalitätssicherung*

Zu dem, was die Gesellschaft ausmacht, gehören jedoch nicht nur wissenschaftlich fundiertes Wissen, sondern auch normativ zu verstehende Einstellungen und Verhaltensweisen, also *erzieherische* Komponenten, die der *Loyalitätssicherung* dienen sollen. Um auf unsere Parabel zurückzukommen: Nicht nur was der Bogenschnitzer seinerzeit zu lehren hatte, sondern auch das, was die Ältesten oder Priester oder Mediziner den Nachwuchs gelehrt haben, muss auch in der Moderne weiterhin sinngemäß tradiert werden. Dies wurde um so notwendiger, je mehr die alten festgefügt ständischen Sozialverfassungen und ihre Regeln zerbrachen und massenhafte Neuorientierungen erzwangen. Um neue Loyalitäten und wirtschaftliche Brauchbarkeit dennoch zu gewährleisten, wurde im Zeitalter des Absolutismus die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Was nicht mehr durch Überlieferung im Rahmen sozialer Selbstverständlichkeiten zu sichern war, sollte

durch Erziehung neu garantiert werden. Deshalb wurde über längere Zeit das Schulwesen unter obrigkeitsstaatlichen Gesichtspunkten organisiert und strukturiert. Von Demokratisierung war lange noch nicht die Rede. So ergab sich ein Widerspruch zwischen diesem obrigkeitsstaatlichen Erziehungsanspruch einerseits und der im Kern demokratischen Idee der Bildung andererseits.

Inzwischen ist der *unmittelbare* Erziehungsanspruch des Staates unter dem Druck der Pluralisierung der Gesellschaft immer mehr zurückgegangen. Darüber können die in den Schulgesetzen immer noch vorhandenen Erziehungsziele nicht hinwegtäuschen. In der Praxis bleibt davon nicht mehr viel, weil der Staat diesseits der Legalität alle wesentlichen normativen Entscheidungen freigegeben hat - freigegeben *musste* - und deswegen den Schülern nicht mehr vorschreiben kann, wie sie sich in Alltagsfragen zu verhalten haben - solange sie eben kein Gesetz brechen. In der Öffentlichkeit ist ihnen inzwischen alles erlaubt, was nicht per Gesetz verboten ist. Andererseits muss jede einzelne soziale Formation - Familie, Schule, Sportverein usw. - nun von sich aus die besonderen Regeln durchsetzen, die sie in ihrem Rahmen von ihren Mitgliedern benötigt.

In dem Maße nun, wie die Erziehungsaufgabe des Staates zurücktrat, minderte sich auch die schulische Aufgabe der Loyalitätssicherung, und die Funktion der höchstmöglichen Bildung trat in den Vordergrund. Die Schule dient heute im Unterschied zu früheren Zeiten nicht mehr in erster Linie der Loyalitätssicherung und der ideologischen Formierung des Nachwuchses "im Interesse der herrschenden Klassen", sondern ist zu einer Bildungsdienstleistung geworden, die primär dem Individuum gesellschaftliche Partizipationschancen eröffnet. Damit ist die *politische* Dimension des öffentlichen Bildungswesens jedoch keineswegs abgeschafft, sondern nur neu fundiert worden. Der Nutzen für die Gesellschaft wird nun darin gesehen, dass möglichst *alle* Menschen zu einer höchstmöglichen Entfaltung ihrer Fähigkeiten gelangen, die sie dann an den unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten und Aufgaben zum Nutzen des Gemeinwohls einsetzen. Gleichwohl entsteht hier eine Erziehungslücke, die durch die

Schule jedenfalls nur noch teilweise geschlossen werden kann und auf die im 5. Kapitel unter dem Stichwort "Der Lehrer als Erzieher" noch zurückzukommen sein wird.

### *Bildung als produktiver Umgang mit Pluralismus*

Eine notwendige Voraussetzung der formalen Demokratisierung der Gesellschaft ist ihre *Pluralisierung*. Das eine ist nicht ohne das andere zu haben. Parteien, Religionen, Weltanschauungen, Lebenskonzepte, Normen diesseits des Strafrechts treten in Wettbewerb miteinander und werden deshalb wählbar. Andererseits kann der *einzelne* Mensch *nicht* pluralistisch leben, er kann nicht zugleich Christ *und* Muslim, politisch rechts *und* links sein; dann könnte er keine Identität finden. Er muss sich zwar nicht ein für allemal, aber doch immer wieder angesichts von Optionen *entscheiden*.

Daraus ergibt sich ein schwieriges pädagogisches und legitimatorisches Problem. Das legitimatorische besteht darin, dass der Staat im Unterricht seiner Schulen diesen Pluralismus der Werte und Lebensentwürfe bei Strafe des inneren Friedens nicht mehr hintergehen kann; entsprechendes muss er folgerichtig auch von seinen Lehrern verlangen. Am einfachsten ist die Sache dann, wenn wie im Religionsunterricht die Kirchen die Verantwortung übernehmen, zumal ihnen erlaubt ist, den Pluralismus aufgrund von Glaubensüberzeugungen einzuschränken. Aber die Diskussion um das kirchenneutrale Fach LER in Brandenburg hat gezeigt, wie umstritten die Sache werden kann, wenn der Staat durch seine Lehrer selbst einen die Lebensentwürfe der Menschen unmittelbar anzielenden Unterricht anbieten will. Abgesehen von diesem Sonderfall spielen in jedem Schulfach normative Fragen eine bedeutende Rolle, weil sie einfach in den Stoffen selbst enthalten sind bzw. von den Schülern aufgeworfen werden.

Der moderne Pluralismus bereitet also der Pädagogik ein Problem. Lange hat sie versucht, es zu ignorieren. Sie setzte etwa darauf, dass die Erziehung auf "allgemein Menschliches" zielen solle, das dem Pluralismus vorgegeben sei. Oder sie ging von einer weltanschaulichen Geschlossenheit aus, wie sie sich etwa in den früheren Konfessionsschulen präsentierte;

erst wenn das Kind auf diese Weise innerlich genügend gefestigt sei, sollte es sich auf die Wertwidersprüche der Erwachsenengesellschaft einlassen. Aber der Pluralismus erfasst über die Werbung und die Medien längst bereits die frühe Kindheit. Didaktisch gesehen geht es darum, wie ein Schulunterricht aussehen kann, der die weltanschaulichen Wahlmöglichkeiten nicht der Willkür oder dem Zufall überlässt, sondern sie einerseits zwar nicht stellvertretend für den Schüler entscheidet, andererseits aber fundierte sachliche Einsichten für derartige Entscheidungen bereitstellt. Damit ist die Frage nach der *Werteerziehung* unter den Bedingungen des Pluralismus aufgeworfen. Die politische Kompetenz der staatlichen Lehrplanvorgaben kann nicht mehr so weit gehen, dass sie auch die normativen Implikationen der Schulstoffe und damit ihre weltanschauliche Interpretation umfassen. Derartige Deutungen müssen grundsätzlich dem einzelnen Schüler überlassen bleiben, der sie möglicherweise im Rahmen einer weltanschaulichen Gemeinschaft - z.B. einer Kirche - vornimmt. Ein solcher Vorbehalt gilt keineswegs nur für religiöse Fragen, sondern generell. Der Unterricht darf zum Beispiel etwa im Biologieunterricht ökologische Probleme behandeln, aber nicht für eine bestimmte ökologische Gesinnung agitieren oder diese gar indoktrinieren. In dieser *normativen* Hinsicht muss der Unterricht ergebnisoffen sein - jedenfalls vom Lehrer aus. Andererseits dient es der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers nicht, wenn er solchen Wertfragen gegenüber uninteressiert bleibt oder wenn der Unterricht beliebig damit umgeht.

Das Bildungsmodell bietet hier Hilfe an, und zwar gerade durch seine *Distanz* zum aktuellen Leben. Es stellt gleichsam eine Vogelperspektive her, von der aus die Optionen gesichtet, überprüft und erörtert werden können. So bieten sich Möglichkeiten der Klärung der Sachverhalte und Werte an, die von sich aus keine *bestimmte* Bindung propagieren. Wird der Unterricht in der Schule hingegen zu "lebensnah", geht diese produktive Distanz verloren und der Schüler wird gefangen von dem, was gerade in Mode ist, aber wie diese auch wieder vergeht; oder er wird sogar den nicht weiter reflektierten Meinungen seiner Lehrer ausgeliefert. Aber der Lehrer hat keine

Berechtigung mehr, diese Wahlmöglichkeiten im Namen einer übergeordneten Instanz oder auch stellvertretend für seine Schüler einzuschränken oder gar zu entscheiden.

### *Bildung als Weg der Individualisierung*

Eine Konsequenz von Demokratisierung und Pluralisierung ist die Notwendigkeit der frühen *Individualisierung* des Schülers. Sie ist nicht das Resultat einer politischen oder pädagogischen Wohltat, sondern eine für den Einzelnen wie für die Gesellschaft notwendige Schlussfolgerung. Die immer größer gewordenen Optionsspielräume müssen auch ausgefüllt werden, und sie können nur gestaltet werden durch Entscheidungsleistungen der einzelnen Personen, auch schon der Schüler. Individualisierung in den Schulen zuzulassen ist deshalb ein wichtiges Kriterium der öffentlichen Legitimation von Schule.

Aber was heißt das? Es geht dabei nicht in erster Linie um die Stoffe selbst, sondern um die Respektierung und Förderung der je *individuellen Aneignungsprozesse*. Deshalb widerspricht es der Individualisierung des Bildungsprozesses auch nicht, wenn alle Schüler in der Klasse mit demselben Lernstoff konfrontiert werden. Es ist in erster Linie die je subjektive *Aneignungsweise*, die den Prozess der Individualisierung fördert, und die historische Leistung der Bildungsidee liegt gerade darin, dass sie den Akzent auf die subjektive Seite verschoben hat. Der Mensch kann nicht "gebildet werden", er kann sich nur selbst bilden. Fundiert ist das ganze durch eine eigentümlichen Beziehung von Sache und Person. Es geht bei der Bildung nicht um Stoffhuberei, nicht um die bloße Einverleibung einer bestimmten Wissensmenge. Wissen ist hier kein Selbstzweck, sondern ein notwendiges *Mittel*, um sich zutreffende *Vorstellungen* über die Welt aufzubauen, damit man die gesellschaftlichen Partizipationschancen optimal nutzen kann. Auf die ständige *Auseinandersetzung* mit der Welt kommt es an, auf das immer wiederholte Abarbeiten der Differenz zwischen der bisherigen Erfahrung einerseits und den ihr widersprechenden, sich im biographischen Verlauf steigernden Ansprüchen der Bildungstoffe andererseits. In diesem Spannungsverhältnis spielt sich der Bildungsprozess ab. Individualisierung meint hier nicht *beliebige*, sondern *erarbeitete* Sub-

ektivität. Sie wird als *Aufgabe* verstanden, das Nichtsubjektive, nämlich die außersubjektive Welt, mit ihren Regeln, Strukturen und Gesetzen ernst zu nehmen. Sie erwächst als Resultat aus einem spezifischen geistigen Prozess, nicht aus bloßer Wahrnehmung von Wahlfreiheit, von Optionen; dafür allein würde man keine besondere Bildung brauchen - wie uns ein Blick in den Alltag oder in den Fernseher lehrt. Bildung nimmt dem Prozess der Individualisierung die Willkür, bindet ihn an objektive Anforderungen und konfrontiert den Schüler mit sozialen und gesellschaftlichen Pflichten. Darin liegt der immanente *erzieherische* Sinn und Impuls der Bildung. Bildender Unterricht ist von sich aus mit erheblichem erzieherischen Potenzial geladen.

Bildend ist ein Unterricht also nur dann, wenn er sich nicht so auf abfragbares Wissen beschränkt, wie wir es etwa aus den Instruktionen der Fahrschule kennen, wo dies auch seinen guten Sinn hat. Vielmehr geht es darum, den Schülern eine Aneignung zu ermöglichen, die ihrer inneren Vorstellungswelt zugute kommt. Deshalb muss der Unterricht neben streng logischen Lehrgangspartien auch *problemorientierte* Phasen haben und *verschiedene Interpretationen* zulassen, wenn sie sich von der Sache her ergeben. Das Verbindungsglied zwischen der subjektiven Innenwelt und der objektiven Außenwelt ist die *Fragehaltung*. Indem der Schüler *Fragen* stellt, stellt er eine Vermittlung zwischen seiner bisherigen Erfahrung und dem neuen Stoff her. Die *Bedeutung* dessen, was der Schüler im Unterricht lernt, kann nur er selbst herausfinden, deshalb wirkt ein und derselbe Unterricht unterschiedlich auf die einzelnen Schüler. Der Lehrer kann nur dazu *anregen*, den Schulstoff entsprechend aufzuarbeiten, indem er etwa zu Fragen und Diskussionen ermutigt. Bildungslernen ist also bereits von sich aus *selbsttätiges* Lernen, nur wo man sich von der Bildung als Leitmotiv des Schulunterrichts verabschiedet hat, kann man auf den Gedanken kommen, die Selbsttätigkeit des Schülers als eine besonders fortschrittliche Unterrichtsmethode eigens zu inszenieren. Der bildende Unterricht muss also Zeit, Nachdenklichkeit und Gelassenheit zulassen. Bildender Unterricht wird andererseits aber auch verfehlt, wenn die Orientierung am Schüler übertrieben wird, als könne nur er selbst herausfinden, was für ihn zu lernen wichtig ist.

Nicht zuletzt geht es darum zu lernen, wie man sich selbständig Wissen verschafft. Dafür müssen entsprechende Techniken eingeübt werden. Wie bereitet man eine solche Suche durch entsprechende Vorüberlegungen und Fragestellungen vor? Unter welchen Voraussetzungen ist *gemeinsames* Arbeiten dabei erfolgreicher als Einzelarbeit? Das im Bildungskonzept ohnehin angelegte Prinzip der Selbsttätigkeit muss offenbar auch dazu führen, dass Teile des Unterrichts in problemorientierten Arbeitsgruppen stattfinden, in denen der Lehrer eher beratende Funktionen hat.

Diese subjektive Seite des Bildungsprozesses wird immer noch sehr vernachlässigt - sie kostet Zeit, verlangt einen entsprechend zugeschnittenen Lehrplan und lässt sich nicht oder nur höchst unzuverlässig messen. Ihn immer wieder nachdrücklich betont zu haben, ist das Verdienst reformpädagogischer Konzepte, die allerdings ihren Wert dann wieder verlieren, wenn sie die objektive Seite der Subjektbildung aus dem Blick verlieren.

### *Bildung als Grundlage für "lebenslanges Lernen"*

Die im Bildungskonzept von Anfang an angelegte Unterscheidung von "Bildung" bzw. "Allgemeinbildung" einerseits und *anschließender* beruflicher Spezialisierung andererseits legte den Grund für das, was man heute "lebenslanges Lernen" nennt. Der Bildungsprozess als Prozess der Selbstbildung ist niemals wirklich abgeschlossen - das ist keine neue Entdeckung. Dabei geht es nicht nur um Anpassung an wechselnde *berufliche* Erfordernisse; die sind allerdings meist der Auslöser. In der Regel betreffen sie jedoch alle Seiten des menschlichen Lebens und berühren manchmal sogar die persönliche Identität.

Für eine solche Anstrengung braucht man einen Standpunkt oberhalb der notwendigen Anpassungsprozesse, wie ihn das Bildungskonzept bereit zu stellen vermag. Sonst bleibt nur äußere Unterwerfung unter wechselnde Anforderungen übrig, deren Notwendigkeit und Vernünftigkeit nicht kritisch überprüft werden und die vielleicht nur aus einer publizistischen Mode resultieren und mit dieser wieder verschwinden.



Aus den bisherigen Erörterungen ergeben sich erste Zwischenüberlegungen zur Professionalität des Lehrers.

- Sie gründet sich auf *Wissenschaft* - insbesondere als Fundament für seine Unterrichtskompetenz.

- Sie gründet sich auf dem *Bildungskonzept* als Maßstab für die Unterrichtung seiner Fächer; damit ist neben seiner Fachkompetenz seine Fähigkeit angesprochen, sein Fachwissen für die subjektiven Aneignungsprozesse seiner Schüler didaktisch und methodisch zu bearbeiten.

Wissenschaft und Bildung sind also nicht nur die wichtigsten Grundlagen für die Legitimation des öffentlichen Bildungswesens, sondern damit zugleich auch professionelle Fundamente für das berufliche Selbstverständnis des Lehrers. Mehr als Leitmotive, die immer wieder der öffentlichen Interpretation und Diskussion bedürfen, können sie allerdings nicht sein. Obwohl sich aus ihnen nur begrenzt bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen direkt ableiten lassen, bündeln und ordnen sie die Auseinandersetzungen darüber, die sonst willkürlich ausufern würden, um einen rationalen Kern.



#### **4. Staatliche Schulhoheit und Lehramt**

Das Lehramt des Lehrers ist also als eine öffentliche Aufgabe zu verstehen. "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" (Artikel 7,1 GG). Schulträger ist in Deutschland im wesentlichen der Staat selbst - was nach dem Grundgesetz nicht unbedingt sein müsste, sich historisch aber so ergeben hat. Der Anteil der Privatschulen, die etwa 5,4 Prozent der Schüler an Allgemeinbildenden Schulen besuchen, wächst allerdings; auch für diese Schulen gilt jedoch die staatliche Aufsicht nach Artikel 7,1 GG. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die staatlichen Schulen und beschreibt die wesentlichen Faktoren, in denen die staatliche Schulhoheit zum Ausdruck kommt - allerdings beschränkt auf diejenigen Aspekte, die für das Selbstverständnis des Lehrerberufs von besonderer Bedeutung sind. Dabei geht es um

- Lehrpläne;
- Finanzierung;
- Verwaltung und Aufsicht;
- Lehrerausbildung.

Die ersten drei Zuständigkeiten berühren den Arbeitsplatz Schule unmittelbar, schränken in diesem Sinne die Freiheit der Berufsausübung des Lehrers einerseits ein, geben ihr andererseits aber auch einen verlässlichen Rahmen. Die vierte Zuständigkeit ist berufsbiographisch von Bedeutung und spielt im Schulalltag vor allem insofern eine Rolle, als der Lehrer an der Ausbildung von Praktikanten oder junger Kolleginnen und Kollegen beteiligt ist. Nur unter diesen, auf den Arbeitsplatz bezogenen Gesichtspunkten sollen sie uns hier interessieren. Für ein realistisches Berufsverständnis müssen sie wahrgenommen, beachtet, aber auch produktiv mitgestaltet werden.

## Lehrpläne

Grundgesetz und die Schulgesetze der jeweiligen Bundesländer gewähren dem Staat die Lehrplankompetenz. Die Lehrpläne - meist zurückhaltender "Richtlinien" genannt - enthalten den Kern dessen, was die Lehrer lehren und die Schüler lernen sollen. Dazu gehören die Festlegung der zu unterrichtenden *Fächer* und die dabei zu behandelnden *Stoffe*, allgemeine und fachspezifische geistige, emotionale und soziale *Fähigkeiten* sowie allgemeine Bildungs- und *Erziehungsziele*. Hier sollen uns jedoch nur die Lehrstoffe interessieren, obwohl die anderen Aspekte nicht unwichtig sind, weil sie - obwohl wenig konkret formuliert - durchaus Maßstäbe setzen. Wenn z.B. als allgemeines Erziehungsziel "Fähigkeit zur Toleranz" oder eine entsprechende Umschreibung vorgegeben wird, darf der Lehrer im Umgang mit den Schülern diese Maßgabe selbst nicht verletzen, entsprechend falsches Verhalten seiner Schüler nicht einfach hinnehmen oder gar Gewalt dulden. Da jedoch im allgemeinen derartige erzieherische Leitmotive im Schulalltag wenn schon nicht immer erfüllt, so doch auch nicht strittig sind, können wir sie hier übergehen. Für den Unterricht sind die Stoffvorgaben bedeutsamer.

Lehrpläne sind Grundlage für die Gewährung von Zeugnissen und damit von Berechtigungen und insofern mit rechtlicher Verbindlichkeit ausgestattet; Verwaltungsgerichte nehmen in Streitfällen darauf Bezug. Lehrpläne schreiben u.a. vor, welche Fächer mit welcher Stundenzahl in welcher Jahrgangsklasse zu unterrichten sind, wobei die Zahl der Wochenstunden pro Fach die ihm zugestandene Bedeutung charakterisiert. Da Stundenzahlen für die Administration leicht rechnerisch zu handhaben sind, spielen sie in bildungspolitischen Zusammenhängen eine oft herausragende Rolle, wenn es etwa um Anerkennung von Schulleistungen zwischen den Bundesländern oder um die Verrechnung von 12 oder 13 Schuljahren beim Abitur geht; auch Unterrichtsausfall wird in Stundenzahlen gerechnet. Solche Zahlenspiele sind pädagogisch selten relevant, weil sie weitgehend inhaltsleer bleiben.

Die Vorgaben der Lehrpläne bzw. Richtlinien können enger oder weiter gefasst sein und bringen damit das Maß der politisch gewollten Steuerung zum Ausdruck. Je genauer sie fest

gelegt werden, um so größer ist die Gefahr, dass sie in der Bevölkerung keinen Konsens finden, also politisch umstritten werden, wie die teilweise erbitterten Auseinandersetzungen über Richtlinien in den 70er Jahren gezeigt haben. Lehrpläne und Richtlinien sind *politische* Texte, keine pädagogischen, trotzdem stehen sie nur in Konfliktfällen im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, sonst nimmt sie kaum jemand zur Kenntnis. Was der Lehrer in seinem Unterricht daraus macht, ist der Öffentlichkeit ebenfalls meist nicht weiter bekannt - wenn es nicht zum Eklat kommt, weil etwa ein Lehrer politischer Agitation bezichtigt wird.

Lehrpläne - wie eng oder weit sie immer formuliert sein mögen - können den Handlungsspielraum für Lehrer und Schüler niemals ganz beseitigen. Das hat im wesentlichen einen technischen und einen prinzipiellen Grund. Technisch gesehen ist es nicht möglich, das Unterrichtsgeschehen detailliert flächendeckend vorzuschreiben, weil es so nicht funktionieren könnte; denn der Unterricht hat bei Strafe seines Erfolges notwendigerweise - wie im nächsten Kapitel zu zeigen ist - eine nicht hintergehbare *personale* Komponente.

Aber es gibt auch noch eine grundsätzliche Grenze für die Reichweite von Lehrplänen bzw. Richtlinien, die mit den schon erwähnten Maximen der Wissenschaftlichkeit und vor allem der Bildung gesetzt ist. Soll die subjektive Seite des Bildungsprozesses ernstgenommen werden, muss dafür ein entsprechender Spielraum offengehalten werden, über den nur vor Ort - möglicherweise auch durch Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern - entschieden werden kann. Wer Bildung will, muss entsprechende Freiheit gewähren.

Hinzu kommt das prinzipielle Problem, dass in unserer pluralistischen Gesellschaft Normen, Weltanschauungen und persönliche Lebensstile freigegeben werden müssen, jedenfalls vom Staat auch Schülern nicht mehr vorgeschrieben werden können. Da nun alle Unterrichtsstoffe solche normativen Implikationen in sich tragen, dürfen endgültige Deutungen und Interpretationen nicht mehr zugleich mit den Stoffen den Schülern abverlangt und in Prüfungen bewertet werden - es sei denn, es handelt sich dabei um solche Normen, die die Grundrechte, die Menschenrechte oder die Legalität betreffen;

aber selbst diese "Werte" können den Schülern nur nahegebracht, nicht als Gesinnung von ihnen abgefragt werden. An dieser Differenz wird deutlich, dass die Lehrpläne sich an die Lehrer, nicht an die Schüler richten; seinen Lehrern kann der Staat vorschreiben, was sie zu lehren, den Schülern aber nicht, was sie - im offenen normativen Horizont - zu lernen haben. Die Lernleistungen der Schüler darf er zwar bewerten lassen, aber nur insofern, als sie sich auf die Schulstoffe nachprüfbar beziehen. "Wie's drinnen aussieht", geht ihn nichts an.

Die angesprochene *technische* Grenze markiert die "pädagogische Freiheit" des Lehrers gegenüber dem Lehrplan. Die Vorgaben der Lehrpläne müssen jeweils konkret von bestimmten Lehrern in einer bestimmten kommunikativen Situation umgesetzt werden. Diese unmittelbare Lehrsituation hat ihre eigenen Regeln, wenn sie erfolgreich sein soll, die von außen nur begrenzt bestimmt werden können. Selbst die diktatorischen politischen Systeme des vergangenen Jahrhunderts mussten diese relative Autonomie des pädagogischen Handelns zur Kenntnis nehmen und akzeptieren. Deshalb konnten etwa in der Zeit des Nationalsozialismus Lehrer durchaus eine gewisse Gegensteuerung gegen die offizielle Ideologie zumindest andeuten.

Etwa seit Anfang der siebziger Jahre ist nun eine Trendwende zu bemerken - ja nach Bundesland mit unterschiedlicher Intensität. Die Administration verzichtet immer mehr auf verbindliche Stoffkataloge zu Gunsten einer Beschreibung dessen, was der Unterricht im Schüler letztlich *bewirken* soll. Die Rede ist in diesem Zusammenhang von "Lernzielen", "Qualifikationen", "Schlüsselqualifikationen" oder "Bildungsplänen", an denen gemessen die Unterrichtsstoffe sekundär, nämlich eher als Mittel für einen erzieherischen Zweck erscheinen und insofern teilweise austauschbar sind. Hintergrund dieser Entwicklung ist die Tatsache, dass der alte selbstverständliche Bildungskanon zusammengebrochen ist und die Administration nicht mehr so recht weiß, womit sie einen neuen Kanon begründen könnte. Was soll sie warum darin aufnehmen und was nicht? Wofür immer sie sich entscheidet - solche Listen sind stets sowohl von fachkundigen Einzelpersonen wie auch von Interessengruppen leicht kritisierbar, wie die Vergangen-

heit gezeigt hat. Solchen Auseinandersetzungen geht man lieber aus dem Weg. Deshalb setzt die Administration zunehmend auf *subjektive* Qualifikationen, in der Hoffnung, dass diese konsensfähig seien. Die leitenden Begriffe dieser Tendenz wie "Schlüsselqualifikationen", "Teamfähigkeit", "Kreativität" oder "Selbständigkeit" sind emotional positiv besetzt, weitgehend konsensfähig und erweisen sich deshalb auch als in hohem Maße kritikresistent. Dabei fällt kaum auf, dass der Staat hier in die subjektive Seite des Bildungsprozesses eingreift, die ihn eigentlich nichts angeht.

Auf den ersten Blick mag diese Hofierung der Subjektivität des Schülers als Einlösung der vorhin erläuterten subjektiven Seite der Bildungsidee erscheinen. Sie ist wegen der mangelnden Bindung an objektive Gehalte jedoch eher als soziale Instrumentalisierung zu deuten, für die bestimmte Eigenschaften in der Person verankert werden sollen.

"'Flexibilität' als Bereitschaft, mehrere wechselnde 'odd jobs' auszufüllen; die Fähigkeit zum Umlernen bzw. zum 'learning on demand'; deshalb das Verschwinden der Inhalte des Lernens zugunsten des 'Lernens des Lernens'; 'Teamfähigkeit' als Reduktion individueller Konfliktbereitschaft, 'Kooperationsbereitschaft' als Fähigkeit, sich weniger als Individualität zu verstehen, sondern vielmehr als fungibles Mitglied von Gruppen mit wechselnden Mitgliedern, welche an wechselnden Projekten einigermaßen effizient zu arbeiten vermögen. Statt von 'Bildung' ist daher die Rede von 'Schlüsselqualifiziertheit': der 'Summa pädagogica' all dieser inhaltsleeren Fähigkeiten und Bereitschaften."<sup>1</sup>

Bezeichnenderweise entzündete sich jedoch nicht daran die Kritik an der Vernachlässigung der stofflichen Aspekte zugunsten der Steigerung der in der Schülerpersönlichkeit vermuteten subjektiven Qualitäten, sie erwuchs vielmehr aus den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien, die den deutschen Schülern nur einen Mittelplatz im internationalen Rahmen attestierten. Diese Untersuchungen haben eine nachhaltige Wirkung auf die öffentliche Bildungsdebatte gehabt und auch Fragen des Lehrplans wieder akut werden lassen. Des-

---

<sup>1</sup> Alfred Schirlbauer, a.a.O., S. 33

halb gibt es Überlegungen, zumindest ein Kerncurriculum festzulegen, dass durch weitere Stoffe wahlweise ergänzt werden kann. Ob es darüber politischen Streit geben muss, ist keineswegs ausgemacht. Frühere Auseinandersetzungen - wie etwa über die umstrittenen Hessischen Rahmenrichtlinien Anfang der siebziger Jahre - entzündeten sich weniger an den darin enthaltenen Unterrichtsstoffen, als vielmehr an den *Erziehungszielen* (z.B. Konfliktorientierung; Kritikfähigkeit), die damit erreicht werden sollten. Das ist nämlich das eigentliche Problem: Die Subjektorientierung der Lehrpläne markiert im Grunde versteckte Erziehungsziele, die keineswegs unbedingt konsensfähig sind. Wird zum Beispiel "Teamfähigkeit" nicht als eine Verhaltensstrategie unter anderen verstanden, die je nach Situation plausibel, in anderen jedoch auch unangebracht ist, sondern als ein anzuerziehendes Charaktermerkmal, ist der Konflikt bei denen vorprogrammiert, die "Teamfähigkeit" lediglich für eine *situationspezifische* Verhaltensvariante halten. Ein anderes Beispiel: Der Begriff "Schlüsselqualifikationen" tauchte in den achtziger Jahren im Rahmen von Reformüberlegungen zur Berufsausbildung auf. Dort hatte sich die überlieferte Vorstellung, man könne die gewerbliche Ausbildung in Hunderte von Einzelberufen aufgliedern, als mehr oder weniger undurchführbar erwiesen. Deshalb fahndete man nach komprimierten Grundlagen für möglichst viele Berufe. Als man jedoch daran ging näher zu bestimmen, was darunter zu verstehen sei, stellte sich schnell heraus, dass die dabei ermittelten generellen Qualifikationen eigentlich für akademische Berufe ebenso gelten können wie für Facharbeiter. Im Grunde handelt es sich hier um Fähigkeiten, die man früher als "formale Bildung" bezeichnet hat, nämlich Techniken der geistigen Arbeit und der Kommunikationsfähigkeit; sie müssen im Rahmen eines erfolgreich zu gestaltenden Unterrichts ohnehin erworben werden, lösen aber das Problem der *Unterrichtsinhalte* nicht.

Die Scheu der Administration, wenigstens Kerncurricula verbindlich zu machen, muss jedoch nicht anhalten. Die politische Akzeptanz solcher Vorgaben kann vielmehr in dem Maße wachsen, wie Lehrpläne keine dogmatische Endgültigkeit mehr zu haben brauchen. Sie können nichts mehr enthalten, was für das weitere Leben ausreicht, vielmehr bringen sie le-



diglich vernünftig geplante *Einstiege* zum Ausdruck, von denen aus der Zugang zu komplexen Sachverhalten erfolgen und von deren Basis aus man weiterlernen kann. Dieses Merkmal von Lehrplänen wird neuerdings als "Anschlussfähigkeit" bezeichnet. Schulbildung ist kein in sich abgeschlossenes System mehr, sondern nach vorne für den weiteren Lebenslauf offen. Deshalb können Lehrpläne pragmatisch verstanden werden - d.h. es gibt immer mehrere vernünftige Möglichkeiten ihrer Festlegung - so dass sie keine neuen ideologischen Auseinandersetzungen provozieren müssen.

Aber selbst die besten Lehrpläne können nur einen Rahmen abgeben. Sie können von sich aus keinen "Gang der Lehre" präformieren. Nehmen wir an, sie schreiben für ein bestimmtes Schuljahr dem Geschichtsunterricht sechs wichtige Ereignisse aus dem 20. Jahrhundert vor. Dann darf der Lehrer - will er sich am Leitmotiv der Bildung orientieren - nicht so vorgehen, dass diese Themenschwerpunkte einfach der Reihe nach abgehandelt werden. Vielmehr muss der Unterricht darüber hinaus einen inneren Kern und Sinn erkennen lassen; was gestern gelernt wurde, braucht einen Bezug zu dem, was heute gelernt wird, und das muss die Basis sein für das, was morgen auf der Tagesordnung steht. Daraus wiederum muss sich ein einsichtiger *biographischer* Sinn ergeben, die Sequenz der Unterrichtsstunden muss vom Schüler aus als Fortschritt des eigenen Denkens und Erkennens erfahren werden können. Bildhaft ausgedrückt: Unter dem Anspruch seines professionellen Leitmotivs der Bildung ist der Lehrer gefordert, aus den Vorgaben des Lehrplans gleichsam ein in sich plausibles, wenn auch unsichtbar bleibendes Sachbuch für seine Schüler zu schreiben - nicht generell und überhaupt, sondern nur für seine Klasse, die er gerade im Fach Geschichte unterrichtet. Im nächsten Jahr - mit einer anderen Klasse - würde dieses Sachbuch vermutlich andere Akzente setzen, weil die Klasse anders auf den gleichen Stoff reagiert - andere Fragen stellt, andere Interessen an der Sache artikuliert. Würden nun die Lehrpläne selbst solche Strukturen des Lehrens vorgeben, müssten sie die je individuellen und zudem nicht vorhersehbaren Lehr- und Lernprozesse vorweg über einen Kamm scheren. Lehren wäre dann nur noch die technische Exekution eines vorgegebenen Programms. Aber das wäre gar nicht mög-

lich, weil die Schüler dabei nicht mitziehen könnten und würden. Vor allem aber: Eine so detaillierte Lehrstruktur würde den politischen Konsens über die Lehrpläne sofort in Frage stellen. Es ist nämlich ein Unterschied, ob der einzelne Lehrer jeweils vor Ort aus der Vielfalt der Lehrmöglichkeiten angesichts ein und desselben Themas eine für sich überzeugende Auswahl und Entscheidung trifft, oder ob generell - etwa für ein ganzes Bundesland - nur eine bestimmte Version gelten darf. Das ist übrigens auch ein Problem aller Zentralprüfungen, nämlich dafür Aufgabenstellungen zu finden, die einerseits Vergleichbarkeit zwischen Schulen und Schülern sichern, andererseits aber den sinnvollerweise möglichen unterschiedlichen Lehr- und Lernzugängen zu ein und demselben Thema Rechnung tragen.

Es gibt also eine notwendige Differenz zwischen den Lehrplänen auf der einen Seite und der didaktischen Kompetenz des Lehrers auf der anderen Seite. Die Lehrpläne sind *politische* Texte, keine pädagogischen bzw. didaktische. Politische Texte sind keine Lehrtexte - obwohl man natürlich durchaus aus ihnen etwas lernen kann und obwohl sie als *Gegenstand* der Lehre taugen. Lehrtexte können nur von denen "geschrieben" werden, die sie in einer unmittelbaren Lehr-Lern-Kommunikation - im wörtlichen Sinne - auch "zum Ausdruck bringen". Davon zu unterscheiden ist die Lektüre von Texten - etwa aus Fachbüchern - deren Autor bei der Lektüre nicht anwesend ist; aber die ist nun schon gar nicht reglementierbar.

Die notwendige Unterscheidung zwischen politischem und didaktischem Text ist nicht immer anzutreffen. Zu einer Grenzüberschreitung neigt die Politik, wenn sie mit den Mitteln des Lehrplans in pädagogisch verkleideter Form politische Ziele anstrebt, wie wir es vor allem in den siebziger Jahren erlebt haben. Seitdem haben die Lehrpläne bzw. Richtlinien einen immer größeren Umfang angenommen. Das ist eigentlich erstaunlich, wenn man bedenkt, dass die stofflichen Festlegungen immer geringer geworden sind. Aber die Lehrpläne wurden immer mehr gefüllt mit *Begründungen* für ihre Vorgaben - in der problematischen Annahme, dass die Offenlegung des Verfahrens, wie man zu einer Vorgabe gekommen ist, die Inhaltsdiskussion überflüssig machen könnte. Es mag

offen bleiben, ob dieser Begründungszwang, der eine Erfindung der Curriculum-Theorie war, politisch wirklich notwendig ist. Jedenfalls hat dieses Verfahren eher neuen Streit als Befriedung zur Folge, weil solche Begründungen mehr Fragen aufwerfen, als sie beantworten können. Vermutlich wäre es politisch am einfachsten, lediglich Kataloge von verbindlichen bzw. wählbaren Stoffen vorzugeben, an deren Pragmatik sich kaum heftiger Streit entzünden könnte.

Aber auch die didaktische, also pädagogische Seite neigt zu Übertreibungen, wenn sie den politischen Text - die Richtlinien - überhaupt für entbehrlich hält und die Schule zu einer rein pädagogischen Veranstaltung erklärt. Dann wird die ursprünglich *politische* Funktion der Schule ignoriert. Inzwischen - so zeigen Untersuchungen - nehmen viele Lehrer die Lehrplanvorgaben gar nicht mehr zur Kenntnis bzw. überfliegen sie nur grob um zu sehen, was für ihren Unterricht davon bedeutsam sein könnte.<sup>2</sup>

Wohin die Lehrplanabstinenz des Staates führen kann, zeigt der Stoßseufzer einer Schulleiterin:

"Die Bertelsmann-Stiftung, bekannt durch ihr Engagement, gesellschaftlich bedeutsame Prozesse zu unterstützen und Ansätze zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu geben, hat 1996 unter dem Stichwort 'Sonderpreis Innovative Schulen' einen Band herausgegeben, in dem die teilnehmenden 333 deutschen Schulen in einem Kurzprofil ihr schulische Innovationen vorstellen. Man macht dort die erschreckende Entdeckung, daß mit innovativ in Deutschland vorwiegend all das gemeint ist, was nicht in den Bereich der Leistung fällt. Schule gestalten, mit Süchten umgehen, Fremdheit und Vertrauen, Jahrmarkt der Sinne, Identität und Erfahrung, Intensivkurse für Berufserfahrung, Integration ausländischer Schüler, Lernentwicklungsberichte statt Zensuren in höheren Klassen, Team-/Kleingruppenmodelle, Kontakt zu indischer Partnerschule, Ausgleichs- und Regenerationstraining, Sonderprogramm für Legastheniker, Benefizkonzerte, Projekt Freundliche Schule - solche Projekte sind die pädagogischen Renner,

---

<sup>2</sup> Vgl. Tillmann, Klaus-Jürgen: Brauchen Lehrer Lehrpläne? in: Neue Sammlung, H. 4/97, S.585-601

die der deutschen Schulerneuerung angeblich innovative Qualität verbürgen. Die Unausgewogenheit zwischen Leistungsbeschreibung im klassischen Sinne und der Gestaltung des übrigen Schullebens ist so extrem, daß man fragen muß, welcher Wert denn noch der Lernleistung und dem Arbeitseinsatz der Schüler beigemessen wird."<sup>3</sup>

Für den Lehrer ergibt sich aus dem gegenwärtigen Zustand folgende Alternative: Entweder wird seine Inhaltskompetenz für den Unterricht enorm gesteigert und gestärkt, weil er nun zumindest teilweise auch noch ausfüllen muss, was früher die Lehrpläne vorentschieden haben. Oder aber in die Lücke treten andere Instanzen ein, die ihm inhaltliche Vorgaben machen - und das können dann auch solche Erwartungen sein, wie sie eben geschildert wurden, die mit Unterricht kaum noch etwas zu tun haben.

Wahrscheinlich wird sich die weitere Entwicklung auf einen Kompromiss hin bewegen: Es wird schon wegen der vom Grundgesetz gebotenen Vergleichbarkeit der Lebensverhältnisse in den Bundesländern - dass man mit seinen Kindern innerhalb Deutschlands umziehen kann, ohne ihnen allein dadurch erhebliche schulische Nachteile zu verschaffen - zumindest ein Kerncurriculum geben, das im Rahmen der Teilautonomisierung der Schule durch ein von der Einzelschule zu bestimmendes Schulprogramm ergänzt wird. Ein Teil der Rechenschaftspflicht, die der Lehrer früher nur seinem Dienstherrn schuldete, wird er künftig seinem Kollegium oder Schulleiter schulden. Auf die Dauer wird seine Lehrfreiheit jedenfalls nicht dadurch wachsen, dass der Staat unklare Richtlinien für die Unterrichtsstoffe erlässt.

Im Übrigen wird es künftig nicht nur um Vergleichbarkeit der Lehrpläne innerhalb Deutschlands gehen, sondern auch um deren Kompatibilität mit europäischen Regelungen. Deshalb ist es angebracht, Lehrpläne auch unter Berücksichtigung internationaler Standards zu formulieren.

---

<sup>3</sup> Cornelia Frech-Becker: Fördern heißt Fordern. In: Michael Felten (Hrsg.) 1999, S. 145-161, hier S. 147

## Finanzierung

Das öffentliche Bildungswesen wird vom Staat finanziert, die nichtstaatlichen Anteile etwa im Rahmen von Privatschulen kann man bei uns in Deutschland immer noch vernachlässigen; Schulgeld wird in allgemeinbildenden Schulen nicht mehr erhoben. Wie auch sonst sind die Finanzmittel ein wichtiger Hebel des politischen Einflusses, weswegen es darüber auch stets und immer wieder bildungspolitische Auseinandersetzungen gibt. Die sollen uns hier ebenso wenig interessieren wie die Ergebnisse der bildungsökonomischen Forschung. Für das Selbstverständnis des Lehrerberufs sind jedoch folgende Aspekte von Bedeutung.

Die enormen Aufwendungen der Öffentlichen Hand - etwa 80 Milliarden Mark im Jahr - unterstreichen noch einmal die politische Bedeutung der Schule und damit des Lehrerberufs. Für diese von den Steuerzahlern aufzubringende Summe darf auch ein Gegenwert erwartet werden - durch eine entsprechende Lehrerleistung, aber auch vonseiten der Schüler, für die pro Jahr etwa 8500 DM Kosten zu veranschlagen sind. Nur am Rande sei vermerkt, dass die Eltern der Schüler auch nur Steuerzahler wie alle anderen Bürger sind und dass es deshalb keinen Grund gibt, sie im Hinblick auf die Einflussnahme in substantielle Schulangelegenheiten zu privilegieren.

In der Vergangenheit konnten die Lehrer die Ausgabenpolitik wenig beeinflussen, obwohl sie natürlich unmittelbar davon betroffen waren. Mangelhafte Ausstattung mit Räumen oder Lehrmitteln, zu große Klassen und andere Faktoren gehörten zu ihrer Alltagserfahrung. Aber einwirken konnten sie darauf kaum - außer immer wieder entsprechende Ressourcen zu beantragen. Das hatte den Vorteil, dass Lehrer dafür auch nicht verantwortlich waren.

Das beginnt sich zu ändern. Es gibt eine breite bildungspolitische Tendenz, einen Teil der finanziellen Mittel, die für die einzelne Schule gedacht sind, ihr im Rahmen der sogenannten "Teilautonomisierung der Schule" auch zur eigenen Verwaltung zu übergeben. Auf eine solche Idee käme die Administration kaum, wenn diese Mittel nicht immer knapper würden;

eine "reiche" Verwaltung würde ihren Einfluss bei der Vergabe der Finanzen behalten wollen.

Wird der Mangel nun tatsächlich nach unten verteilt, kommen auf die Lehrer und ihre Kollegien neue Aufgaben zu, deren Folgen noch nicht abzusehen sind. Dann müsste nämlich über den Einsatz der Mittel *vor Ort* entschieden werden, was wiederum fast zwangsläufig innerhalb des Kollegiums zu Fraktionen und Interessengemeinschaften führen würde - von den Einwirkungen der Elternvertreter und Schüler ganz abgesehen. Diese Tendenz könnte noch verstärkt werden, wenn es der Schule erlaubt würde, von sich aus weitere Mittel aus der Wirtschaft oder von privaten Geldgebern zu beschaffen. In der Regel sind solche Gaben mit Erwartungen verbunden - etwa Konsumwerbung in der Schule zuzulassen.

Wo sich die staatliche Verantwortung zurückzieht, wird sich eine andere Macht in der Einzelschule oder in einem regionalen Verbund etablieren. Der Vorteil läge darin, über den Haushalt teilweise gemäß den örtlichen Bedürfnissen selbst entscheiden zu können und das bisherige umständliche, langatmige, bürokratische und gelegentlich auch absurde Antrags- und Bewilligungsverfahren insofern zu ersetzen. Andererseits würde die damit verbundene neue Haushaltsfähigkeit der Schule besondere Fähigkeiten des wirtschaftlichen Denkens und Handelns, des interessengeleiteten Umgangs mit Schulleitung, Kollegium, Schüler- und Elternvertretung verlangen - und auch einen Aufwand an Zeit, die dem Unterricht möglicherweise entzogen wird.

### **Verwaltung und Schulaufsicht**

Wer Lehrpläne festlegt, muss auch kontrollieren können, ob sie erfüllt werden. Das geschieht durch die *Schulaufsicht*.

Aus der schon erwähnten grundgesetzlich fixierten Schulaufsicht des Staates folgt, dass die Schule Teil der staatlichen Gesetzgebung, der Verwaltung und deren Regelungen ist - nach Bundesländern unterschieden. Die Juristen nennen diese umfassende Schulaufsicht "Schulhoheit". Davon als Teilaufgabe unterschieden wird die Schulaufsicht im engeren Sinne, die

von den Beamten der Schulaufsichtsbehörden - bei uns Schulräte genannt - gegenüber den Schulen und ihren Leitern und Lehrern wahrgenommen wird. Nur diese Ebene ist hier für uns interessant. Diese engere Schulaufsicht besteht aus drei miteinander verbundenen Dimensionen, die sich allerdings in der Wirklichkeit häufig überschneiden: *Fachaufsicht*, *Rechtsaufsicht* und *Dienstaufsicht*.

Die *Dienstaufsicht* ist genereller Natur und betrifft den Lehrer als Beamten des jeweiligen Bundeslandes im Hinblick auf sein dienstliches Verhalten. Das beamtete "Lehramt" hat historische Hintergründe. Dem Staat war aus mancherlei Gründen daran gelegen, die Lehrer in der für Beamte üblichen Loyalität an sich zu binden, die Lehrerorganisationen ihrerseits strebten diesen Status aus Prestige Gründen ebenfalls an.<sup>4</sup>

Aus dem Beamtenstatus ergeben sich einige spezifische Verpflichtungen. Dazu gehört eine besondere Verfassungstreue, die normalerweise schlicht vorausgesetzt wird - wenn sie nicht wie mit dem unrühmlichen Radikalerlass von 1972 ins Gerede kommt. Ferner zählt dazu ein allgemeines Mäßigungsgebot. So darf der Lehrer zwar außerhalb der Schule für eine politische Partei tätig sein, in der Schule aber nicht parteipolitisch agitieren. Er darf einer Gewerkschaft angehören, aber nicht streiken.

Inzwischen ist der Beamtenstatus der Lehrer strittig geworden. Einmal wird bezweifelt, dass die Lehrtätigkeit noch eine hoheitliche Aufgabe bei uns darstellt, zum anderen werden die Schule und das öffentliche Bildungswesen zunehmend als Dienstleistungsunternehmen betrachtet, für die Angestellte - unter Umständen sogar mit zeitlich befristeten Verträgen - als geeigneter erscheinen.

Für das Selbstverständnis der Lehrer ist diese Frage durchaus bedeutsam. Der besonderen Treuepflicht des Beamten ent-

---

<sup>4</sup> Vgl. Rainer Bölling: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983 - Peter Lundgreen: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918; Teil II: 1918-1980. Göttingen 1980/81.

spricht nämlich auch umgekehrt eine besondere Fürsorgepflicht durch den Staat. Der Beamtenstatus garantiert - entgegen dem Augenschein - ein hohes Maß an persönlicher Unabhängigkeit. Der Beamte ist nicht nur praktisch unkündbar, was ihm im Vergleich zu anderen Berufen eine besondere Sicherheit gewährt; im Rahmen seines Ermessenspielraums - der gerade für Lehrer durchaus beachtlich ist - kann er auch weitgehend selbst entscheiden. Er steht zwar in einer linearen Hierarchie, ist darin andererseits aber auch verwaltungsrechtlich abgesichert; man darf nicht willkürlich mit ihm umgehen. Selbst Versetzungen oder Maßregelungen kann er rechtlich überprüfen lassen. In diesem rechtlichen Rahmen kann er auch Widerstand gegen sachfremde Einflüsse und Entscheidungen leisten, was für die Freiheit der Ausübung des Lehramtes keineswegs ohne Bedeutung ist. Lehrer müssen sich bei weitem nicht alles gefallen lassen. Nach außen hin hat der Dienstherr z.B. auch die Pflicht, ihn vor ungerechtfertigten Angriffen etwa durch Eltern oder Schüler zu schützen.

Der Lehrer als Beamter steht in einem *persönlichen* Treueverhältnis zu seinem Dienstherrn, ist also *ihm* verantwortlich, nicht zum Beispiel einem Gremium, das notwendigerweise an die Stelle des persönlichen Verhältnisses treten müsste, wenn dieses aufgehoben oder gelockert werden würde. Im Vergleich zu solchen Variationen ist das Beamtenverhältnis dasjenige Vorgesetztenverhältnis, das dem Lehrer die größtmögliche berufliche Unabhängigkeit und Freiheit sichert, von ihm andererseits aber auch eine *persönliche* Verantwortung verlangt, die er nicht einfach unter Hinweis auf Beschlüsse von Gremien abweisen kann.

Andererseits sind die Nachteile der mit dem Beamtenrecht verbundenen Bürokratisierung der Schule unübersehbar. Die Schule ist Teil einer hierarchischen Struktur, Entscheidungen über das, was in der einzelnen Schule - abgesehen vom normalen Unterricht - geschehen soll, können nur begrenzt innerhalb ihrer eigenen Mauern getroffen werden. Das führt vielfach zu überteuerten, sinnlosen, zweckwidrigen und teilweise sogar lächerlichen Lösungen von Problemen. Jeder Lehrer und Schulleiter kann dafür Beispiele vorlegen. Deshalb erscheint es durchaus als sinnvoll, eine Reihe von Entscheidungen nach



unten zu delegieren, was unter dem Leitmotiv "Autonomie der Schule"<sup>5</sup> inzwischen auch versucht wird. Allerdings wird auch diese Tendenz das Selbstverständnis der Lehrer berühren. Was nicht mehr von oben entschieden wird, muss der Macht einer anderen Instanz übergeben werden, und das wird nicht der einzelne Lehrer sein, sondern sein Schulleiter oder ein Gremium. So könnte eine Folge sein, dass mit dem Wachsen der schulischen Autonomie die des Lehrers abnimmt, damit aber auch seine persönliche Verantwortung, weil er nun Misserfolge auf dieses Gremium und seine Beschlüsse abwälzen kann.

Der beamtete Lehrer ist also in das für alle Beamten geltende *Dienstrecht* eingebunden. Diese Tatsache spielt jedoch im Alltag eine recht geringe Rolle. Bedeutsamer für den Lehrerberuf sind die *Fachaufsicht* und die *Rechtsaufsicht*. Zwischen beidem besteht insofern ein wichtiger Unterschied, als die Rechtsaufsicht nur dann zu Weisungen berechtigt, wenn geltende Rechtsvorschriften verletzt werden. Im Rahmen der *Fachaufsicht* kann die Schulaufsicht jedoch unmittelbar Weisungen erteilen. Sie soll nämlich die Tätigkeit der Lehrer und Schulleiter bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts anleiten und kontrollieren. Sie bezieht sich also auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Schule und ihre administrativen Voraussetzungen. Hier muss nicht erst ein Gesetz oder eine Verwaltungsvorschrift übertreten werden, damit Weisungen der Schulaufsicht erfolgen können. Der einzelne Schulaufsichtsbeamte kann von seinen im Prinzip rechtlich unbegrenzten Befugnissen Gebrauch machen, dem Lehrer oder Schulleiter fachliche Weisungen zu erteilen oder in den Unterrichtsverlauf anordnend einzugreifen. Dass dies heute in der Regel dezent und eigentlich nur noch in Konfliktfällen geschieht, ändert nichts am rechtlichen Prinzip, das jederzeit gegen missliebige Lehrer oder gegen solche, die dem didaktisch-methodischen Zeitgeist nicht folgen wollen, zur Anwendung kommen kann. Die oft zitierte "pädagogische Freiheit" des Lehrers ist dagegen nirgendwo rechtlich präzisiert und ver-

---

<sup>5</sup> Vgl. Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen 2000 - Daschner, Peter/Rolff, Hans-Günter/Stryck, Tom (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Weinheim/München 1995

dankte sich in der Vergangenheit vor allem der Tatsache, dass das konkrete pädagogische Geschehen in der Schule einfach nicht reglementierbar ist. Selbst die Diktaturen des 20. Jahrhunderts mussten das einsehen. Wenn ein *bestimmter* Lehrer in einer *bestimmten* Klasse mit *bestimmten* Schülern ein *bestimmtes* Unterrichtsthema im Rahmen eines *bestimmten* pädagogischen Bezugs behandelt, dann sind alle diese Faktoren so individuell, dass sie von außen nicht reglementiert werden können.

Die grundsätzliche Möglichkeit der Schulaufsicht zur jederzeitigen Intervention in die Arbeit des Lehrers ist nun seit langem schon ein Stein des Anstoßes. Sie verdankt sich zweifellos einer Tradition des Obrigkeitsstaates. Bis 1918 wurde - abgesehen von den Gymnasien, für die bis heute besondere Regelungen gelten - in Deutschland die örtliche Schulaufsicht vom Ortsgeistlichen ausgeübt - wenn auch im Auftrag des Staates - was jahrzehntelang zu großer Verbitterung in der Lehrerschaft geführt hat. Insofern wurde die Fachlichkeit der Schulaufsicht nach 1918 als ein Fortschritt empfunden.

Seit geraumer Zeit wird diskutiert, ob die Fachaufsicht nicht historisch überholt sei und man sich nicht auf die Rechtsaufsicht beschränken könnte. Im Jahre 1981 hat die Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages - ein Gremium also, das in Rechtsfragen durchaus kompetent war - einen solchen Vorschlag unterbreitet, nach dem die Schulbehörden nur nach einem Verstoß gegen Rechtsvorschriften eingreifen dürfen. Ähnlich hat sich die Bildungskommission von Nordrhein-Westfalen geäußert; sie schlägt eine Trennung der dienst- und rechtsaufsichtlichen Funktionen und Zuständigkeiten von den fachaufsichtlichen Aufgaben vor. "Nur durch eine solche Trennung kann sich die Fachaufsicht zu einem wirkungsvollen Instrument kontinuierlicher Qualitätsverbesserung wandeln".<sup>6</sup> Statt der bisherigen Fachaufsicht favorisiert sie einen zwar staatlichen, gleichwohl von der Rechtsaufsicht unabhän-

---

<sup>6</sup> Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995, S. 195

gigen "Pädagogischen Dienst", der auch personell von der Rechtsaufsicht getrennt werden soll.

Hinter dieser Tendenz steckt nach der verfliegenen Euphorie der zentralen Bildungsplanungen seit Ende der 60er Jahre die Erfahrung, dass das Schulwesen im ganzen sich nicht mehr auf globale Weise in eine gewünschte Richtung steuern lässt. Nun wird Heil vom Leistungs- bzw. Reformwillen der Einzelschule erwartet. Ob diese Erwartungen nicht ebenfalls überzogen sind, wird noch abzuwarten sein.<sup>7</sup> Im Rahmen allgemeiner staatlicher Vorgaben soll jedenfalls die einzelne Schule mit ihren personellen und materiellen Möglichkeiten ihr eigenes Profil entwickeln, teilweise über die Verwendung ihrer finanziellen Mittel und sogar über Personaleinstellungen entscheiden können. Als Vorbild gelten vielfach die an einer Privatschule anzutreffenden Bedingungen.

Insofern aber die Einzelschule ihre Standards teilweise selbst festlegen soll, entsteht die Frage, wer das in Zukunft nach welchen Maßstäben kontrollieren wird. Bisher war es - jedenfalls der Idee nach - so, dass die Schulaufsicht kontrollierte, ob die Vorgaben der Richtlinien und einschlägiger Erlasse auch eingehalten wurden. Das könnte auch in Zukunft so bleiben, dann würden eben auch die von der Einzelschule selbst festgelegten Standards mitgeprüft.

Erschwert und kompliziert wird das alles aber dadurch, dass es einerseits eine verbreitete Animosität in der Lehrerschaft gegen die klassische Schulaufsicht gibt. Andererseits - und das ist folgenreicher - sollen durch die größere Autonomie der Einzelschule auch die nötigen *Veränderungen* ("Reformen") auf den Weg gebracht werden, die man den zentralen Steuerungen nicht mehr zutraut; "Schulentwicklung" und deren "Qualitätssicherung" ist also angesagt. Das alles müsste von den einschlägigen Gremien der Schule erörtert, beschlossen, verwirklicht und dann eben auch in irgendeiner Weise "evaluiert" werden.

---

<sup>7</sup> Vgl. Ewald Terhart: Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. In: Neue Sammlung, Heft 1/2000, Seite 123 - 140

Für die Schulaufsicht ergibt sich daraus eine neue Situation; sie droht in der bisherigen Form überflüssig zu werden. Deshalb ist sie auf der Suche nach einem neuen Berufsprofil, das sich an den Stichworten "Aufsicht", "Evaluation" und "Beratung" orientiert. Was die Administration vorgibt, was die Schule dem hinzufügt, was der einzelne Lehrer in diesem Zusammenhang zu tun hat - dies alles muss ja weiterhin kontrolliert und evaluiert werden. Aber wie? Gedacht ist an "interne" Evaluation - die also in der Schule selbst erledigt wird - und an "externe", die von außen erfolgen soll.

Nun ist daran außer der Wortwahl zunächst einmal nichts Neues. Immer schon hat der Schulrat "evaluiert" - auch wenn es das Wort noch nicht gab - indem er eine Schule im Rahmen seiner Rechts- und Fachaufsicht besuchte, dort Unterricht beobachtete und seine Eindrücke dabei festhielt. Wenn ihm etwas missfallen hat, hat er die Schule bzw. den einzelnen Lehrer mehr oder weniger wohlwollend "beraten", indem er auf Korrekturmöglichkeiten hinwies. Aber all das beruhte auf dem Weisungsrecht des Schulrats, war Teil seiner Kontrollfunktion, objektiv war der Rat eine höflich verklausulierte Weisung, mochte das kollegiale Klima dabei noch so entspannt sein. Nun sollen diese Funktionen also entkoppelt werden, die Funktionen der Aufsicht, der Evaluation und der Beratung sollen unabhängig voneinander nach ihrem jeweiligen Sachgehalt bestimmt werden.

Realistisch wäre eine solche Trennung der Funktionen jedoch nur dann, wenn - wie der Juristentag schon 1981 vorgeschlagen hat - , die Fachaufsicht im bisherigen Sinne aufgegeben wird. Nur dann nämlich ließen sich die Funktionen der Beratung und der Kontrolle einigermaßen deutlich voneinander trennen. Die Kontrolle hätte darauf zu achten, dass die staatlichen Vorgaben etwa im Hinblick auf die Lehrpläne tatsächlich eingehalten werden, ein Weisungsrecht gäbe es jedoch wie jetzt schon bei der Rechtsaufsicht nur dann, wenn etwas als dem widersprechend zu beanstanden wäre. Das hätte zur Folge, dass der einzelnen Schule - dem Schulleiter, dem Kollegium, ihren jeweils zuständigen internen Organen - eine relativ hohe pädagogische Kompetenz zugestanden würde, die von außen zunächst einmal nur negativ im Sinne der Rechtsauf-

sicht kontrolliert würde, ob sie nämlich den staatlichen Vorgaben entspricht.

In diesem Falle könnte sich die Schule nach den auch sonst üblichen Regeln von außen beraten lassen. Von "Beratung" spricht man eigentlich nur, wenn die Initiative dazu vom Ratsucher ausgeht, wenn derjenige, der einen Rat erhält, auch die Freiheit hat, ihn abzulehnen. Ferner gehört dazu, dass der Ratsuchende unter verschiedenen Angeboten wählen kann, dass also die Ratgebung nicht in staatlichen Einrichtungen monopolisiert oder gar mit der Aufsicht personell verbunden wird. Wird jedoch die Fachaufsicht mit ihrem sehr weitgehenden Weisungsrecht beibehalten, dann ist "Beratung" nichts anderes als eine etwas vornehmere Art der fortgesetzten Machtausübung durch die Schulbehörden.

Wenn jedoch die Fachaufsicht nicht mehr durch den Schulrat erfolgt, muss sie in anderer Weise gesichert sein. Sonst gäbe es keine Möglichkeit, "schlecht" arbeitende Lehrer, die sich im übrigen dienstlich nichts zu schulden kommen lassen, zur Rechenschaft zu ziehen. Wie sollte ohne Fachaufsicht z.B. verfahren werden, wenn Eltern sich über pädagogisches Fehlverhalten von Lehrern beschweren? Ein Minimum an "Fachaufsicht" müssten deshalb die Organe der Schule - Schulleitung, Schulkonferenz, Kollegiumskonferenz - selbst übernehmen; sollte dabei das Prinzip der *persönlichen* Verantwortlichkeit aufrecht erhalten werden, liefe das auf eine Stärkung der Position des Schulleiters hinaus, der dann die Mitglieder seines Kollegiums für ihre Arbeit zur Rechenschaft ziehen kann. In neuen Schulgesetzen einiger Länder wird dieser Weg bereits - allerdings eher halbherzig - beschritten. Ob eine Mitentscheidung des ganzen Kollegiums bei der Bewertung der fachlichen Leistung von Kollegen sinnvoll ist, bleibe im Hinblick auf den inneren Betriebsfrieden dahingestellt.

Das Problem der Evaluation wird uns im letzten Kapitel noch einmal im Zusammenhang mit der Formulierung eines "Lehrerleitbildes" beschäftigen.

## Lehrerbildung

Schließlich gehört auch die Ausbildung der Lehrer in den Bereich der staatlichen Kompetenzen. Im Prinzip kann der Staat diese Ausbildung regeln, wie er will. Dass er sich dazu der Universitäten bedient, deren eigentlicher Zweck dies nicht ist, hat historische Gründe.

Die erste Phase der Ausbildung findet also an einer Universität oder Hochschule statt, die ihre Lehrangebote nach dem Grundsatz der "Freiheit von Forschung und Lehre" weitgehend autonom gestalten darf. Die Prüfungsordnungen allerdings sind nicht von der Hochschule, sondern vom Staat vorgegeben. Die zweite Phase der Ausbildung - das Referendariat - liegt ganz in der Hand des Staates. Da diese Phase ebenfalls mit einer Prüfung endet, von der immerhin die Übernahme in den Lehrerberuf abhängt, kann die Administration hier - anders als an der Hochschule - ihre Vorstellungen über das, was in der Schule geschehen soll, bis in Einzelheiten der Didaktik und Methodik wirksam zur Geltung bringen. Was im Referendariat geschieht, unterliegt faktisch kaum einer öffentlichen Kontrolle, schon gar nicht einer wissenschaftlichen. Versuche, beide Phasen zusammenzufassen, sind im wesentlichen am Widerstand der Administration gescheitert. Mehr noch als über die Schulaufsicht kann die jeweilige Landesregierung ihre vor allem auch politisch motivierten Schulziele mit Hilfe des Referendariats wie auch der Lehrerfortbildung wirksam werden lassen.

Andererseits bringen auch die Beteiligten (Hochschulen, Lehrerverbände, Studentenvertreter, Elternverbände) ihre Interessen in die Diskussion über die Lehrerbildung ein. Was auch immer am Bildungssystem, am Lehrer- oder Schülerverhalten bemängelt wird, es wird umgesetzt in Forderungen an eine zu verändernde Ausbildung der Lehrer - nach dem Motto: besser ausgebildete Lehrer würden auch die Probleme an der Basis, also in den Schulen, besser lösen können.

Aber was ist ein "gut" oder gar "besser" ausgebildeter Lehrer? Darüber gibt es Streit aus demselben Grunde und mit denselben Argumenten und Gegenargumenten, wie es über die "eigentliche" Aufgabe der Schule Auseinandersetzungen gibt.

Wer den *Unterricht* in den Mittelpunkt des Lehrerberufs stellt, wird darauf anders antworten als derjenige, der Schule eher für einen Lebensraum des Kindes hält und ihr deshalb vorrangig *erzieherische* oder auch *betreuende* Aufgaben zuweist.

Die Diskussion über die "richtige" Lehrerbildung kann hier nicht im einzelnen rekonstruiert werden.<sup>8</sup> Nur *ein* Gesichtspunkt, der für das Selbstverständnis des Lehrers von besonderer Bedeutung ist, soll hier erwähnt werden, nämlich wie "praxisnah" bzw. "berufsorientiert" das Studium an der Hochschule überhaupt sein kann. Zu diesem Thema gibt es nämlich so viele Klagen wie falsche Versprechungen zur Abhilfe.

Das Problem besteht im wesentlichen darin, dass es generell gar nicht so einfach ist, die Inhalte einer Berufsausbildung genauer zu bestimmen. Das zeigt ihre Geschichte und die gegenwärtige Diskussion darüber auf allen Berufsebenen - von der handwerklichen bis zur akademischen. Selbst wenn man über die künftigen Berufsanforderungen und -ziele des Lehrers Klarheit gewonnen hätte - was keineswegs der Fall ist - kommt man dabei nämlich schnell zu endlosen Listen von angeblich notwendigen oder zumindest erwünschten Kenntnissen und Fähigkeiten, deren Umfang schnell unrealistisch wird und die von sich aus keine didaktische Struktur aufweisen, d.h.: selbst wenn man diese Liste ernst nimmt, weiß man noch nicht, wie man aus ihr eine systematische Lehre aufbauen könnte. Noch problematischer wird die Sache, wenn man die Gegenfrage stellt, was man für den Lehrerberuf eigentlich *nicht* wissen müsse, ob es denn für einen Lehrer z.B. schädlich oder auch nur überflüssig sei, auch ein subtiler Kenner des Aristoteles oder des Minnesangs zu sein. So wenig man sagen kann, was unbedingt dazugehört, kann man sagen, was auf jeden Fall entbehrlich ist.

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu den Schwerpunkt "Reform der Lehrerbildung" in der Internetzeitschrift "sowi-onlinejournal" ([www.sowi-onlinejournal.de](http://www.sowi-onlinejournal.de)) - Ewald Terhart (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000. - Frank Olaf Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt 1999 - Vgl. auch Hermann Giesecke: Mein Leben ist lernen. Weinheim/München 2000

Für die generelle Schwierigkeit, Berufsqualifikationen hinreichend präzise zu ermitteln und sie dann in Lehrziele umzusetzen, gibt es im wesentlichen drei Gründe:

1. Man kann nicht genau genug ermitteln, was für einen bestimmten Beruf gebraucht wird und was nicht, weil die in Aussicht stehenden Tätigkeiten und deren soziale und psychische Implikationen dafür zu komplex sind.

2. Alles, was an berufsspezifischen Inhalten ermittelt werden könnte, ist für sich genommen wertlos, wenn es sich nicht auf allgemeine, gerade *berufsunspezifische* Fähigkeiten und Kenntnisse stützen kann. Erfolgreiches Studieren etwa setzt "Studierfähigkeit" voraus, also eine Reihe von Kenntnissen und Fähigkeiten, die mit dem besonderen Studiengang und dem ins Auge gefassten Beruf noch gar nichts zu tun haben. Was an "Allgemeinbildung" dazu zu rechnen ist, lässt sich generell nicht beweiskräftig behaupten. Deshalb streiten sich auch die Kultusminister in fast regelmäßigen Abständen über den Inhalt der "Hochschulreife", die das Abitur gewährleisten soll. Oder um ein Beispiel aus der Wirtschaft zu nennen: Vieles, was man sich für eine Lehrlingsausbildung ausgedacht hat, ist etwa dann für die Katz, wenn die Hauptschulabgänger nicht richtig lesen und schreiben und einen Arbeitstag psychisch nicht durchhalten können.

3. Wegen der teilweise rasanten Veränderungen in allen Berufsbereichen kann heute jede Berufsausbildung nur mit einer gewissen *Distanz* zu den jeweils aktuellen Tätigkeitsansprüchen konzipiert werden. Sie muss die Notwendigkeit des Anlernens und Umlernens also *von vornherein* in sich aufnehmen. Aber wie kann man in der Planung des Studiums das eine vom anderen unterscheiden?

Eine Lösung ist offensichtlich nur dann in Sicht, wenn man nicht darauf setzt, dass alles Wichtige an *einem* sozialen Ort gelernt werden kann, sondern akzeptiert, dass es unterschiedliche Lernorte mit jeweils spezifischen Lernchancen gibt, die nicht gegeneinander austauschbar bzw. nicht auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind, deren Einwirkungen aber doch zusammen zu einer je besonderen Berufsbiographie bei-



tragen. Das entspricht durchaus unserer Alltagserfahrung, denn Erwachsene und vor allem Kinder lernen in der Familie, in der Schule, unter den Gleichaltrigen, im Kaufhaus, in der Fußballmannschaft und wo immer sonst *Unterschiedliches*, je nachdem, was dort sachlich wie sozial im Vordergrund steht. Für den Lehrerstudenten sind entsprechende Orte insbesondere die Universität, die Praktikumsorte und anschließend das Referendariat - und, was immer mehr gesehen wird, die Schule in den ersten Berufsjahren selbst. Diese Lernorte sind nicht austauschbar, jeder von ihnen kann vielmehr nur das an Ausbildung erbringen, was im Rahmen seiner Möglichkeiten liegt. Aus all dem eine Berufsperspektive und schließlich Berufsbiographie zu basteln, ist Sache jedes einzelnen Studierenden bzw. späteren Lehrers.

"Berufsorientierung" einer Ausbildung kann ja nur heißen, sie so gut wie möglich auf das künftige *berufliche Handeln* zu beziehen. Dann besteht der Sinn einer beruflichen Qualifizierung offensichtlich darin, die Wahrscheinlichkeit eines *erfolgreichen* Handelns im künftigen Berufsfeld zu *optimieren* und die eines *Scheiterns* zu *minimieren*. Eine berufliche Qualifizierung müsste sich demnach an den typischen Handlungsformen orientieren, die in dem fraglichen Beruf von Belang sind. Nun ist *pädagogisches Handeln* - in welchem Berufsfeld auch immer - eine Form des *sozialen* Handelns, d.h. es ist auf das Handeln anderer - etwa Kinder und Jugendlicher - bezogen, die ihrerseits auf das Handeln des Pädagogen mit eigenem Handeln reagieren können und dies in der Regel auch tun (sonst müssten sie sich tot stellen wie ein Stück Materie).

Wenn wir also als den Kern der pädagogischen Profession das professionelle pädagogischen *Handeln* sehen, dann scheint auf den ersten Blick der wissenschaftliche Charakter der Universitätsausbildung aus mindestens drei Gründen dafür wenig herzugeben.

1. Da pädagogisches Handeln zwar ein *soziales*, gleichwohl aber jedes Mal ein *individuelles, einmaliges, unwiederholbares* ist, kann es in dieser Form wissenschaftlich gar nicht zum Thema werden, sondern nur insofern, als es verallgemeinerungsfähige Aspekte enthält - etwa als "Fall von" oder "Beispiel für". Das aber interessiert z.B. die Schüler

nicht, für die ist der *einmalige* Akt wichtig, wie *ihr* Lehrer mit *ihrem* Problem umgeht. Jede Verallgemeinerung, so lässt sich folgern, wie sie dem wissenschaftlichen Denken notwendigerweise anhaftet, nimmt dem Handeln seinen ursprünglichen Sinn, vernachlässigt jedenfalls seine subjektive Substanz.

2. Aus diesem Grunde kann Wissenschaft auch keine konkreten Handlungsanweisungen erteilen, denn soziales Handeln ist niemals nur die Anwendung von irgend etwas - einer Theorie oder einer Vorschrift - , sondern stets ein Schritt ins Ungewisse mit ungewissem Ausgang. Keine erziehungswissenschaftliche, didaktische, soziologische oder psychologische Theorie, mag sie wissenschaftlich noch so fundiert sein, kann diese Unbestimmbarkeit außer Kraft setzen. Man kann im Studium nicht lernen, wie man sich in einer bestimmten Situation beruflich erfolgreich verhält.

3. Das berufliche Handeln, um das es in der Hochschulausbildung gehen soll, kommt dort gar nicht vor, sondern erst in einer späteren beruflichen Lebenssituation. Man kann an der Hochschule nicht lernen, wie man mit Kindern umgeht, weil dort keine Kinder zu finden sind. Diejenige Handlungsqualifikation, welche die Studierenden an der Hochschule selbst benötigen, ist von ganz anderer Art. Wie soll also die Hochschule auf etwas vorbereiten, was sie selbst gar nicht kennt?

Das Ziel einer berufsbezogenen Ausbildung, die Chancen eines künftigen erfolgreichen pädagogischen Handelns zu erhöhen, kann also durch ein wissenschaftliches Studium *nicht unmittelbar* ins Auge gefasst werden. Deshalb muss man zwischen dem künftigen beruflichen Handeln als *Gegenstand* einerseits und als *Standpunkt* andererseits unterscheiden. Die wissenschaftliche Ausbildung kann das pädagogische Handeln nur als *Gegenstand* in Betracht ziehen. Das ist ein gewichtiger Unterschied, denn der Standpunkt des Handelns ist kein systematischer, resultiert nicht aus der ungebrochenen Anwendung von irgend etwas, sondern sortiert das, was jemand weiß und kann, auf ein bestimmtes Ziel hin. Man kann beides als *Bildungswissen* und *Handlungswissen* unterscheiden. Dabei geht es nicht um Unterschiede des Wissens selbst, sondern um

verschiedene Aggregatzustände. Bildungswissen ist gleichsam Handlungswissen im Ruhezustand. Wer sozial handelt, reduziert und vereinfacht das, was er woher auch immer weiß, auf einen bestimmten Punkt hin, lässt notwendigerweise außer acht, was er dafür nicht brauchen kann. Handeln bedeutet nicht nur *Mobilisierung* von Wissen und Fähigkeiten auf den angestrebten Zweck hin, sondern immer auch *Zurückweisen* dessen, was nicht gebraucht wird; sonst wäre vor lauter Reflexion Handeln nicht möglich. Wer sozial handelt, denkt nicht systematisch, sondern aporetisch, also problembezogen.

Handeln als künftigen beruflichen *Standpunkt* kann man an einer Hochschule also nicht lernen, wohl aber kann man es dort zum *Gegenstand* machen - eben zum Teil des Bildungswissens. Das aber kann nur systematisch geschehen, also nur so, dass es in dieser Form eben nicht unmittelbar zum Handeln taugt. Unter dieser Voraussetzung lässt sich das künftige Berufsfeld in Themen aufteilen, die Gegenstand des Studiums sogar mehrerer Fächer werden können und die - neben den unabdingbaren Unterrichtsfächern - etwa durch die Stichworte Sozialisation, Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen, Kindheit, Jugendalter usw. charakterisiert werden können.

Im Grunde lässt sich dies alles auf drei Kernthemen und ihre Implikationen reduzieren:

- Die Ziele und Methoden des beruflichen Handelns, worin die Unterrichtsfächer und ihre Didaktik eingeschlossen wären;
- die Bedürfnisse und Interessen der Partner (Kinder, Jugendliche, Erwachsene);
- die Bedingungen und Möglichkeiten des Handlungsfeldes Schule.

Es kommt also im Studium darauf an, sich angemessene *Vorstellungen* über diejenigen Sachverhalte zu erarbeiten, die für das künftige berufliche Handlungsfeld von besonderer Bedeutung sind. Schließlich muss jedes wissenschaftliche Studium auf bestimmte Gegenstände konzentriert und beschränkt werden - nicht einmal der Professor selbst kann sein gesamtes Fach im Blick behalten. Deshalb spricht nichts dagegen, dies

auch im Hinblick auf solche Gegenstände zu tun, die für den künftigen pädagogischen Beruf naheliegend sind.

Das künftige pädagogische Handeln kann an der Hochschule also nur als *Gegenstand* in den Blick treten. Gleichwohl gibt es schon während des Studiums die Möglichkeit, auch das Handeln als *Standpunkt* kennen zu lernen. Dazu dienen etwa die *Praktika*, deren guten Sinn heute niemand mehr bezweifelt. Hier findet ein bedeutsamer Perspektivenwechsel statt. Nun muss der Student entweder selbst handeln unter den Bedingungen des jeweiligen Lernfeldes, oder er kann zumindest das Handeln anderer dort beobachten, reflektieren und bewerten sowie es mit dem in Zusammenhang bringen, was er an der Hochschule systematisch gelernt hat. Das Praktikum als Standpunkt ist kein Alibi mehr, sondern Ernstfall, Fehler haben Folgen. Im Idealfall wirken die Erfahrungen des Praktikums auf das Studium zurück, als neue Fragestellungen oder als Interesse für bestimmte Themen und Gegenstände. Wiederum im Idealfall lernt der Student dabei, dass es Sinn macht, sein Handeln wechselweise als Gegenstand und als Standpunkt zu verstehen, das eine vom anderen zu unterscheiden, aber auch jedes als Fundus für das andere zu begreifen und zu benutzen. Die Praktika sind das eigentlich Berufsspezifische an der wissenschaftlichen Ausbildung, aber sie sind nur fruchtbar, wenn sie *nicht* nach den Maßstäben und Regeln der Hochschule erfolgen, sondern nach denen, die in dem jeweiligen pädagogischen Feld gelten. Versucht man dagegen eine "Integration" beider Phasen, gehen die eigentümlichen Chancen beider Lernorte verloren, weil entweder der eine sich nach den Regeln des anderen richten soll oder beide einem übergeordneten Dritten unterworfen werden müssen; aber worin sollte das bestehen außer in weltanschaulichen Setzungen? Das Integrieren unterschiedlicher Erfahrungen, die an verschiedenen Lernorten erworben wurden, kann nur in den einzelnen Köpfen geschehen, es lässt sich nicht kollektiv veranstalten. Was sich aus diesen einzelnen Erfahrungen an Berufsvorstellungen herausbildet, ist eine je individuelle Leistung, in die viele Aspekte der bisherigen Lebenserfahrung eingehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

1. Ein berufsbezogenes wissenschaftliches Studium an einer Universität kann zwar die *Gegenstände* des Studiums pragmatisch begrenzen, nicht jedoch die Regeln, nach denen deren Studium zu erfolgen hat. Die pragmatische Begrenzung der Gegenstände - eine andere gibt es nicht - ist die einzige Konzession, die eine Universität an die Berufsorientierung ihrer Studenten machen kann. Wer mehr verlangt, befindet sich dort am falschen Ort.

2. Eine *wissenschaftliche* Ausbildung *nach deren eigentümlichen Regeln* ist vor allem aus folgenden Gründen für Lehrer notwendig:

- Wie bereits früher erwähnt gehört neben dem Bildungskonzept die wissenschaftliche Fundierung des Schulunterrichts zu den legitimatorischen Grundlagen des staatlichen Schulangebots. Werden seine Lehrer nicht wissenschaftlich ausgebildet, droht der politische Konsens zu schwinden, weil Misstrauen darüber entsteht, was der Lehrer nach welchen Grundsätzen den Schülern eigentlich beibringt; ständige Auseinandersetzungen über die Lehrinhalte in der Öffentlichkeit wie auch mit Eltern an den einzelnen Schulen wären die fast notwendige Folge.

- Nur das *wissenschaftliche* Studium der Unterrichtsfächer - eben nach der dem jeweiligen Fach eigentümlichen Systematik und den einschlägigen methodischen Regeln - ist eine akzeptable fachliche Voraussetzung für die im Schulunterricht dann nötigen didaktischen Transferleistungen und methodisch angemessenen Inszenierungen.

- Nur eine *wissenschaftliche* Qualifizierung vermag jene relative berufliche Autonomie gegenüber dem (staatlichen) Anstellungsträger zu gewähren, die mit den legitimatorischen Fundamenten Bildung und Wissenschaft mitgesetzt ist. Weil - wie bei der Erörterung des Lehrplans festgestellt wurde - ein *unmittelbarer* Transfer von Lehrplanvorgaben per Unterricht auf die Schüler nicht möglich ist, muss der Lehrer in eine professionell bestimmte und abgesicherte Distanz zu seinem Auf-

traggeber treten können, und dafür braucht er ein Fundament, das sein Handeln kalkulierbar macht und Vertrauen der Bevölkerung in seine Arbeit zu begründen vermag. Was außer einer wissenschaftlichen Qualifikation könnte das sein?

Andererseits ist damit aber auch eine eigenständige Position gegenüber dem Dienstherrn verbunden, was historisch gesehen der emanzipatorische Impuls der Verwissenschaftlichung pädagogischer Berufe gewesen ist. Die in der wissenschaftlichen Ausbildung erlernten Methoden des Ermitteln und Argumentierens versetzen einen Lehrer in die Lage, unzulässige und sachfremde Eingriffe in das berufliche Handeln wenn nicht zu verhindern, so doch immerhin zu delegitimieren. Von daher lässt sich Widerstand leisten und praktisch auf den Weg bringen. Die bloß wissenschaftsorientierte Ausbildung, wie wir sie etwa aus der früheren Volksschullehrerausbildung kennen, provoziert dagegen fachlich nicht begründete Interventionen in die berufliche Autonomie.

- Schließlich versetzt nur eine wissenschaftliche Ausbildung den Absolventen später, in seinem Beruf, in die Lage, sich angemessen weiterzubilden, und zwar im doppelten Sinne: einmal im Sinne einer flexiblen Anpassung an neue berufliche Anforderungen, zum anderen aber auch in dem Sinne, dass er sich an diesen Veränderungen kritisch, selbstkritisch und sachkundig beteiligen kann. Das ist nur möglich, wenn er dabei die erwähnte Wechselwirkung von systematischem Bildungswissen und problemorientiertem Handlungswissen aufrecht erhalten und gestalten kann.

## Übergang

Die in diesem und dem vorherigen Kapitel angestellten Überlegungen lassen sich für ein angemessenes Berufsverständnis des Lehrers folgendermaßen zusammenfassen:

1. Lehren als *pädagogische* Aufgabe im Rahmen unseres öffentlichen Bildungswesens ist untrennbar verbunden mit einem *politischen* Auftrag, der den Nutzen des Unterrichts für die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft im Blick hat. Der Lehrerberuf ist also - ob mit Beamtenstatus oder nicht - ein politisch fundierter Beruf. Was das im Einzelnen bedeutet, variiert im historischen Ablauf und ist eine Frage der Definition und Interpretation bzw. eine Machtfrage.

2. Unterricht ist demnach von der Gesellschaft zu ihrem *eigenen* Zweck institutionalisiert, nicht für die Zwecke des Kindes - welche immer das sein mögen. Dass der Schüler heute mit seinen Interessen und Bedürfnissen in besonderer Weise im Mittelpunkt des pädagogischen Denkens steht, ist nur eine Variation des ursprünglichen und im Prinzip gleich gebliebenen gesellschaftlichen Auftrages. Die Gesellschaft *braucht* seine Individualisierung, seine persönliche Verantwortlichkeit, seine Fähigkeit zum Weiterlernen und nicht zuletzt seine Fähigkeit, unsichere Zukunftsperspektiven und widersprüchliche Erwartungen auszuhalten. Solche Leistungen für ihre Lebensführung mussten Schüler früher nicht oder nicht in diesem Maße erbringen. Wenn also reformpädagogisch orientierte Lehrer meinen, die Schule müsse an das Kind angepasst werden, nicht umgekehrt das Kind an die Schule, ist dies nur in diesem eingeschränkten Sinne zutreffend. Geändert hat sich nicht das Prinzip der Schule als einer gesellschaftlichen Veranstaltung, sondern nur die historisch bedingte Variation dieses Prinzips. Der Schüler des 19. Jahrhunderts wäre heute ein Fremdling in unserer Welt. Man kann die gegenwärtige Individualisierung des Schülers und die darauf bezogenen pädagogischen Programme für einen Fortschritt halten oder nicht, sie sind jedenfalls kein pädagogisches oder politisches Geschenk für ihn.

3. Der politische Auftrag der Lehre ist unter den Bedingungen einer demokratisch verfassten pluralistischen Gesellschaft an konsensfähige Legitimationen gebunden, die über Wahlperioden hinausreichen und den Verdacht politischer Willkür oder Taktik zu bannen vermögen; sie bestehen im wesentlichen in den Postulaten der Wissenschaftsorientierung einerseits und der Bildungsorientierung andererseits. Beide Prinzipien konstituieren folgerichtig auch den professionellen Lehrauftrag des Lehrers und begrenzen ihn zugleich. Allerdings sind die Grenzen zwischen dem politischen Amt des Lehrers und seiner professionellen Autonomie - wo endet der politische Text und wo beginnt der didaktische? - fließend und müssen immer wieder in der bildungs- und verbandspolitischen Auseinandersetzung neu gezogen werden.

4. Ein Problem besteht nun darin, dass die Administration sich mehr und mehr scheut, diese politischen Implikationen öffentlich zuzugeben. Diese Scheu hat eine Reihe von Ursachen.

- Die Attacken der 68er-Bewegung gegen das damalige Schulwesen und ihr Bemühen, die Schule als Stützpunkt einer "revolutionären" Veränderung der Gesellschaft zu benutzen, haben politische Argumente im Zusammenhang mit dem Lehrauftrag grundsätzlich verdächtig gemacht. Nur als *sozialpolitische* Begründungen - Herstellung von Chancengleichheit - scheinen sie noch akzeptabel.

- Tatsächlich jedoch ist die politische Einflussnahme der Administration nach wie vor vorhanden, wird aber durch eine unpolitische Sprachregelung, die im wesentlichen dem Wortschatz der Ökonomie entnommen ist, verdeckt. Dabei sind die politischen Implikationen weitgehend durch pädagogisierende Formulierungen überschrieben worden. Das zeigt sich etwa daran, dass Lehrpläne immer weniger die zu unterrichtenden Stoffe, sondern immer mehr allgemeine Lernziele oder Bildungsziele enthalten. Diese Verschiebung ist charakteristisch für die gegenwärtige Diskussion über pädagogische und bildungspolitische Fragen. Die Administra-



tion bedient sich pädagogisch gut klingender Worte, um Konflikte zu vermeiden, deren Austragung eigentlich gefordert werden müsste.

Diese generelle Verunsicherung setzt sich innerhalb der Schule fort. Die Schulaufsicht etwa tarnt sich neuerdings als "Beratung", obwohl gar nicht einzusehen ist, was die Schulaufsichtsbeamten in besonderer Weise als "Berater" charakterisiert - ganz abgesehen davon, dass sie mit Verwaltungsaufgaben weitgehend ausgefüllt und im Durchschnitt für etwa 300 Lehrer zuständig sind. "Aufsicht" gilt als unangenehmes Wort, das man möglichst vermeidet, obwohl doch eigentlich gar nichts dagegen einzuwenden ist, dass der Staat als Finanzierer und Auftraggeber der Schule nun auch prüft, ob die von ihm erteilte Aufgabe erfüllt wird, solange diese Kontrolle jedenfalls nach kalkulierbaren Maßstäben und Verfahren geschieht.

5. Die angedeuteten Tendenzen der "Autonomisierung" der Einzelschule werden den *Arbeitsplatz Schule* für den Lehrer *verändern*, wobei uns hier nur diejenigen Aspekte interessieren sollen, die die Kernaufgabe des Lehrens betreffen.

- Wenn die Schule ein "Schulprogramm" vorlegen soll, das aus von der Administration verbindlich vorgegebenen Teilen einerseits und aus von der Schule zu bestimmenden Teilen andererseits besteht, bekommen Schulleitung und Kollegium einen neuen Stellenwert. Beide müssen dann zumindest teilweise auch kontrollieren ("evaluieren"), ob der einzelne Lehrer seinen im Rahmen des Schulprogramms übernommenen Part auch tatsächlich spielt. Bisher konnte der Lehrer sich im wesentlichen als "Einzelkämpfer" in seinem Unterricht verstehen, der sich an einem Lehrplan orientierte, auf den weder Schulleitung noch Kollegium wesentlichen Einfluss hatten. Auch in Zukunft wird er zwar seinen Unterricht in der Klasse vermutlich schon aus Kostengründen überwiegend allein bestreiten, aber möglicherweise z.B. zur Mitwirkung an überfachlichen Projekten verpflichtet werden. Die weit verbreitete Polemik gegen das "Einzelkämpfertum" übersieht aller-

dings, dass Lehren - von Ausnahmen abgesehen - eine jeweils *individuelle* Handlungsform darstellt, weil - wie im nächsten Kapitel zu zeigen sein wird - dafür die *personale* Verarbeitung und Präsentation des Stoffes konstitutiv ist.

- Bisher zählte die didaktisch-methodische Kompetenz zur "pädagogischen Freiheit" des einzelnen Lehrers. Da diese "Freiheit" jedoch nirgends rechtlich abgesichert ist, könnte sie dadurch eingeschränkt werden, dass etwa bestimmte methodische Varianten (z.B. "Handlungsorientierung") mit ins Schulprogramm verbindlich aufgenommen werden. Vor allem wenn auch pädagogische Laien an derartigen Entscheidungen beteiligt sind, droht schnell Überwältigung durch kurzfristige Moden. Je näher am Arbeitsplatz sich eine Entscheidungsinstanz befindet, um so detaillierter können ihre Eingriffe sein.

- Überhaupt muss manches, was bisher durch Lehrpläne und andere administrative Vorgaben festgelegt war, nun *ausgehandelt* werden; dann aber kommt es für den Lehrer darauf an, bisher weniger benötigte Fähigkeiten der Loyalität einerseits und der Selbstbehauptung andererseits gegenüber Beschlüssen von Gremien zu entwickeln. Dazu gehören auch Verhaltensweisen, die man im weiteren Sinne als *politische* bezeichnen kann und die für das Amt des Lehrens eher irrelevant sind - wie eigene Interessen nicht nur anmelden, sondern möglichst wirkungsvoll zur Geltung bringen, Mehrheiten zu gewinnen suchen, taktisch argumentieren usw.

- Das gilt umso mehr, wenn nicht nur innerschulische Gremien zu beachten sind, sondern auch außerschulische Repräsentanten wie etwa Elternvertreter in Entscheidungs- und Kontrollprozesse einbezogen werden. Daraus ergeben sich fast zwangsläufig neue Macht- und Einflusskonstellationen, die nicht aus der Aufgabe des Lehrens erwachsen, diese aber nachhaltig im positiven wie negativen Sinne beeinflussen können.

- Insgesamt werden die Lehrer neuen und ungewohnten Rechenschaftsberichten und Kontrollen unterworfen sein, deren Maßstäbe noch weitgehend unklar sind und die sich möglicherweise keineswegs am Leitmotiv des Unterrichts, also des optimalen Lehrens, orientieren.
  
- Möglicherweise werden die bisherigen Innen- und Außengrenzen der Schule verschoben, insofern - politische, pädagogische, weltanschauliche - Einflüsse von außen viel unmittelbarer als bisher auf den Unterricht einwirken, wodurch der Lehrer wie Schüler "schützende Raum" eingeschränkt wird.
  
- Der weitgehend offene Raum, der mit der Erstellung von Schulprogrammen und deren Ausführung entsteht, wird einen erheblichen Bedarf an permanenter Kommunikation in Gremien und Arbeitsgruppen provozieren, der Energien von der eigentlichen Aufgabe des Unterrichts abzieht.



## **5. Lehren als soziales Handeln: Die "Pädagogische Beziehung"**

Die eben geschilderten politischen Dimensionen des Lehrerhandelns sind einerseits *Bedingungen*, unter denen es stattfindet, andererseits *konstituieren* sie es aber auch mit. Es ist ein Irrtum anzunehmen, das Lehren des Lehrers werde durch diese Bedingungen nur mehr oder weniger tangiert, mehr oder weniger unterstützt oder behindert, bleibe aber in seiner Substanz letztlich davon unberührt. Gerade die zuletzt erwähnten Tendenzen können dem Lehrerhandeln vielmehr einen neuen Sinn und Zweck geben, der sich von der bisherigen Kernaufgabe des Unterrichtens entfernt und andere in den Vordergrund rückt: Der Lehrer etwa als bloßer Arrangeur von Lernprozessen, die er lediglich noch moderiert und über deren Inhalt und Zielrichtung die Schüler letztlich auf der Grundlage konstruktivistischen Denkens selbst entscheiden. Die schulpädagogische Literatur der Gegenwart ist voll von entsprechenden Thesen und Begründungen.

Diese Diskussion kann hier nicht weiter verfolgt werden. Vielmehr geht es nun um eine genauere Kennzeichnung dessen, was Lehren bedeutet und wie und wodurch es als professionell charakterisiert werden kann. Würde der politische Wille Lehren nicht mehr als das Kernstück der Lehrerarbeit erklären, würde sich dadurch am Begriff des Lehrens nichts ändern, sondern nur etwas anderes an seine Stelle treten; der Lehrer würde dann zwar vermutlich immer noch "Lehrer" heißen, aber er wäre keiner mehr.

Bisher war schon von folgenden Merkmalen des professionellen Lehrens unter unseren demokratisch-politischen Voraussetzungen die Rede:

- Was gelehrt wird, muss auf *wissenschaftlichen* Erkenntnissen und Methoden beruhen, sonst verliert das öffentliche Bildungswesen seine konsensfähige Legitimation. Dieses

Postulat betrifft im wesentlichen den *Gegenstand* des Unterrichts.  
- Was gelehrt wird, muss der *Bildung* des Schülers dienen, also der Entwicklung seiner geistigen und sozialen Fähigkeiten mit dem Ziel, an den politischen, kulturellen und beruflichen Möglichkeiten der Gesellschaft optimal zu partizipieren. Diese Forderung betrifft sowohl den *Gegenstand* des Unterrichts, insofern dieser "bildungswirksam" didaktisch konstruiert werden muss, als vor allem auch die *subjektive* Seite der Aneignung. Daraus folgt, dass der Lehrer die persönlichen Fähigkeiten des Schülers, insbesondere seine Selbständigkeit, fördern muss; Lehren darf sich demnach nicht erschöpfen im bloßen Übermitteln von "totem" Wissen und abfragbaren Informationen.

Ein professioneller Lehrer ist also derjenige, der seine im wissenschaftlichen Studium erworbenen - und durch Fortbildung ergänzten - Fachkenntnisse unter diesen Gesichtspunkten zu strukturieren und zu lehren vermag. Dafür sind zwei weitere Kompetenzen erforderlich, nämlich die didaktisch-methodische - sie steht im nächsten Kapitel zur Debatte - und die für diesen Beruf eigentümliche *Beziehungskompetenz*, von der zunächst die Rede sein soll.

Zum Lehren gehört immer mindestens einer, der bereit und fähig ist, das zu Lehrende auch zu lernen; in der Regel steht ein Lehrender sogar einer ganzen Gruppe von Lernenden gegenüber. Daraus folgt: Lehren ist nur als *soziale* Handlung denkbar. Das aber macht auch einen guten Teil seiner Schwierigkeiten und seiner Erfolgsunsicherheit aus. Jedes soziale Handeln ist nämlich - wie schon erwähnt wurde - auf das Handeln anderer bezogen und mit diesem deshalb unweigerlich verknüpft. Die Schüler - heißt das - können einzeln, in gemeinsamer Front oder in Gruppen *gegenhandeln* ("stören") oder "die Mitarbeit verweigern" - also das Handeln des Lehrers ins Leere laufen lassen. Während das Stören immerhin wahrnehmbar, im wörtlichen Sinne "unüberhörbar" ist und insofern durch einen neuen Handlungsanlauf vielleicht überwunden werden kann, ist der lautlosen Verweigerung schon schwerer beizukommen.

Jedenfalls basiert eine erfolgreiche Lehre auf einer bestimmten menschlichen Beziehung, wie wir sie von anderen, am Menschen orientierten Berufen in anderer Form ebenfalls kennen. Der Arzt, der Rechtsanwalt, der Therapeut - sie alle benötigen eine bestimmte Form der Beziehung zu ihren Partnern, die nicht beliebig sein kann, sondern aus den spezifischen beruflichen Aufgaben resultiert. Und für diese Beziehung gibt es ein normativ fundiertes Leitbild, dessen Einhaltung wichtiger Teil des Berufsethos ist, dessen Verletzung sogar in schwerwiegenden Fällen entweder gesetzlich oder im Rahmen von Standesregeln geahndet werden kann.

Bei der Durchsicht solcher Beziehungsleitbilder stößt man schnell darauf, dass sie - grob gesagt - aus einem allgemeinen und einem spezifischen, eben berufsbezogenen Teil bestehen. Allgemein gelten natürlich die einschlägigen Gesetze, aber auch die üblichen bekannten Formen des öffentlichen Umgangs. Obwohl die berufliche Beziehung eine spezifische ist, begegnen sich dort "ganze" Menschen, die auch eine entsprechende Würdigung ihrer ganzheitlichen Person erwarten dürfen. Dies geschieht insbesondere durch kulturell definierte Distanz, die dem anderen nicht ungebührlich "aufs Fell rückt", sowie durch Höflichkeit und Respekt. Schließlich gelten die Menschenrechte und die daraus abgeleiteten Grundrechte für jedermann - auch schon für Kinder. Nicht wenige Aspekte des Lehrerhandelns liegen auf dieser, noch gar nicht berufsspezifischen Ebene, wenn er etwa einen freundlichen Ton und Stil im Umgang mit den Schülern verwendet, sie nicht "in die Pfanne haut", auch in Konfliktfällen höflich bleibt, den Schülern körperlich und psychisch nicht zu nahe tritt, Verständnis für Fehler und Schwierigkeiten signalisiert usw. Alle Verhaltensweisen, die er auch außerhalb seines Berufes anwenden würde oder sollte, gehören in diesen Zusammenhang; sie sind wichtig, aber nicht spezifisch.

Von Bedeutung ist jedoch, dass der Lehrer diese Normen vorlebt und zur Geltung bringt, so dass die Schüler sie lernen können. Möglicherweise muss er auch *erklären*, warum er andere, weniger angenehme oder gar verletzende Umgangsformen in seiner Klasse nicht duldet, denn die Schüler können diese Unterscheidung selbst dann nicht von sich aus ohne wei-

teres treffen, wenn sie zu Hause durchaus zu zivilisiertem Verhalten erzogen worden sind. Jede soziale Organisation stellt an diejenigen, die in sie eintreten, neue und eigentümliche Erwartungen, die mit ihrer speziellen Funktion und Aufgabe zu tun haben; das gilt auch für die Schule. Was Schule ist und was sie von ihm erwartet, kann der Schüler erst hinreichend genau erfahren, nachdem er sie betreten hat.

Wenn dies nun schon für diejenigen Verhaltensweisen gilt, die man unter dem Maßstab von Höflichkeit und Respekt als allgemein bekannt voraussetzen sollte, so gilt es erst recht für diejenigen, die für das Lehrer-Schüler-Verhältnis spezifisch sind. Die kann der Schüler vorher wirklich nicht kennen, und werden sie ihm nicht von Anfang an erklärt und nicht mit ihm eingeübt, wird er auf solche zurückgreifen, die er bisher in anderen sozialen Zusammenhängen - etwa unter Gleichaltrigen - erfolgreich benutzt hat.

Die professionelle Lehrer-Schüler-Beziehung ist also keine, die sich von selbst versteht, vielmehr muss sie vom Lehrer aus aufgebaut werden. Das ist eine seiner wichtigsten beruflichen Aufgaben, von deren erfolgreicher Gestaltung sehr viel abhängt. Im Unterschied nämlich zu unpersönlichen Formen des systematischen Lernens - etwa durch Lektüre - wird beim Lehren alles durch die Person des Lehrenden vermittelt - oder eben auch nicht. In seiner Person und durch sie ordnet der Lehrer die Wirklichkeit so um, dass sie zu einem Bildungsangebot für die Schüler werden kann. Keine noch so moderne Unterrichtstechnologie kann daran grundsätzlich etwas ändern; selbst wenn der Lehrer während des Unterrichts seine Person zurücknimmt - was er durchaus tun sollte, damit er nicht zum Guru wird - bleibt der Stoff ein durch ihn vermittelter und gestalteter, und die Schüler bleiben auf diese personale Komponente angewiesen. Ob sie einen Stoff subjektiv als Herausforderung an ihre Bildung akzeptieren, oder ihm eher uninteressiert gegenüber treten, hängt nicht nur, aber doch in hohem Maße davon ab, wie sie seine personale Präsentation wahrnehmen. Nicht selten wird Akzeptanz oder Ablehnung der Person auf das Fach übertragen, das sie unterrichtet. "Schlechte" Schüler werden auf einmal "gute", wenn der Lehrer wechselt, und umgekehrt.



Diese persönliche Komponente ist unvermeidlich, und sie spielt in allen Lehr-Lernbeziehungen eine Rolle- auch an der Universität und in der übrigen Erwachsenenbildung. Weil das so ist, muss der Lehrer dafür auch die Verantwortung übernehmen, indem er diese persönliche Komponente einerseits bewusst einsetzt, sie andererseits aber auch nicht so in den Mittelpunkt rückt, dass die Schüler sich davon in der Sache nicht mehr emanzipieren können - eine schwierige Balance.

Das *persönliche* Lehrverhältnis ist eine besondere Chance für das Gelingen des Unterrichts, aber auch in mancher Hinsicht eine Schwachstelle. Die Gründe liegen auf der Hand: Das Gelingen steht immer den situativen, stimmungsbezogenen und sozialen Gegebenheiten zur Disposition. Hinzu kommt, dass schon wegen der Schulpflicht, aber auch darüber hinaus Lehrer und Schüler einander im allgemeinen nicht (ab)wählen, also die berufliche Beziehung nicht einfach beenden können - wie das im Umgang mit Ärzten oder Anwälten, aber etwa auch im freizeitpädagogischen Bereich möglich ist. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist im Unterschied dazu von einer gewissen schicksalhaften Unausweichlichkeit geprägt - insbesondere in denjenigen Schularten wie Grundschule und Hauptschule, die leistungsschwache oder lernunwillige Schüler nicht einfach "nach unten" abgeben können. Lehrer können von sich aus - anders als beim Privatunterricht - keinen Arbeitsvertrag mit ihren Schülern schließen, den sie dann bei Nichterfüllung seitens der Schüler auch wieder kündigen könnten. Was man heute gerne "Aushandeln" nennt, also ein Verfahren der gemeinsamen Vereinbarung von Regeln, ist etwas ganz anderes, weil Verstöße von beiden Seiten letztlich folgenlos bleiben; jedenfalls können sie nicht durch Trennung bzw. Abwählen geahndet werden. Deshalb werden sie so leicht auf der Beziehungsebene - etwa durch unprofessionelle und unsachliche persönliche Reaktionen wie Kränkungen oder Beleidigungen - abreagiert.

## Der Lehrer als Erzieher

Schon in dieser personalen Grundkonstellation ist unausweichlich ein *erzieherisches* Element - im Sinne der Beeinflussung von Verhaltensweisen und inneren Einstellungen - enthalten, ohne das Unterricht nicht denkbar ist. Es erwächst – mit welchem Resultat im einzelnen auch immer – notwendig und geradezu naturwüchsig aus der pädagogischen Beziehung selbst. Bei dieser allgemeinen Feststellung will es aber der Schulträger Staat nicht belassen, die Lehrpläne und Richtlinien enthalten konkretere Erziehungsziele, deren Erfüllung vom Lehrer erwartet wird. Neuerdings wird diese Aufgabe in der Öffentlichkeit sogar wieder besonders betont. Insbesondere die Medien und nicht zuletzt viele Eltern neigen dazu, nahezu *alle* Probleme, die die Gesellschaft mit Kindern und Jugendlichen hat, der Schule und damit den Lehrern zur "pädagogischen" Lösung zu übertragen. Die Frage ist jedoch, inwieweit eine solche Erwartung realistisch ist und auch, wie weit der berufliche Auftrag des Lehrers überhaupt ausgedehnt werden kann, ohne dabei seine Substanz zu verlieren; denn jeder moderne Beruf ist nicht nur durch das definiert, was er *kann*, sondern auch durch das, was er *nicht kann* - also auch durch seine *Grenzen*. Je weiter man die Aufgaben des Lehrers fasst, um so unklarer werden sie.

Deshalb ist zu prüfen, worin denn die "Erziehung" durch den Lehrer eigentlich bestehen soll bzw. im Rahmen der Schule unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Pluralismus realistischere bestehen *kann*. Dann zeigt sich, dass es in der Tat immer um eine *Kombination* von Unterrichten und Erziehen geht. Aber die erzieherischen Aufgaben sind dem Unterricht nicht *hinzugefügt*, sondern *erwachsen* aus ihm bzw. machen ihn erst möglich. Insofern ist die Rede vom "erziehenden Unterricht" grundsätzlich zutreffend. Was man jedoch traditionell darunter verstand, hatte einen etwas anderen Akzent. Früher galt die erzieherische Bedeutung des Unterrichts als seine eigentliche Legitimation sowie als erstrangiges Auswahlkriterium für seine Stoffe und deren didaktisch-methodische Präsentation. Primär war die Erziehungsintention, nicht die möglichst unvoreingenommene Aufklärung über die Welt. Der Unterricht sollte vielmehr nur in-

soweit aufklären, als dies zu einer verinnerlichten Sittlichkeit des Schülers führen konnte. Auf diese Weise suchte er sich gegen den Verdacht der Illoyalität gegenüber Staat und Kirche zu rechtfertigen, was faktisch nur durch Spekulationen über die angestrebten erzieherischen Folgen gelang. Das ist bis heute so geblieben. Auch gegenwärtig weiß man nicht viel darüber, wie welche Stoffe auf die Persönlichkeit des Schülers tatsächlich einwirken - das wird durch hochgestochene Postulate und Begriffe des pädagogischen Jargons weitgehend überdeckt.

Diese vorgängige erzieherische Umklammerung des Unterrichts entstammt vorpluralistischen Denkweisen und ist so heute nicht mehr haltbar. Wir müssen vielmehr den bildenden Unterricht als einen pädagogischen Selbstzweck verstehen, der seinerseits erzieherische Implikationen hat und entsprechende Forderungen stellt. Nicht Erziehung begründet bildenden Unterricht, sondern umgekehrt verlangt bildender Unterricht bestimmte erzieherische Anstrengungen seitens der Schüler.

Grundsätzlicher gesagt: Weder von ihren Mitteln, noch von ihren Zielen her kann Erziehung mehr als ein ganzheitlicher, in sich stimmiger Vorgang begriffen werden. Sie wird selbst pluralisiert, somit auch widersprüchlich und verteilt sich auf verschiedene soziale Orte, von denen die Schule nur einer ist.<sup>1</sup> An einem bestimmten sozialen Ort kann nur insofern noch erzogen werden, als dies in seinen Möglichkeiten und Bedingungen enthalten ist. So ist in einem Internat die Erziehungsaufgabe umfassender als in einer Halbtagsschule, dort wiederum geringer als in einer Ganztagschule. Das Maß an erzieherischer Einwirkung hängt - so trivial das klingen mag - nicht zuletzt auch von der *Dauer* des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern ab. Denkt man daran, dass in einer normalen Halbtagsschule die Einwirkungszeit eines Lehrers vielleicht nur eine Unterrichtsstunde pro Woche ausmacht, wird man keine übertriebenen Erwartungen hegen dürfen.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu das Kapitel "Aufwachsen in pluralistischen Widersprüchen" in: Hermann Giesecke: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996, S. 23 ff.

Gleichwohl gibt es mindestens drei Ebenen der erzieherischer Einflussnahme, die dem Lehrer in einer normalen Schule zur Verfügung stehen.

1. Der Unterricht selbst hat immer auch eine erzieherische Implikation. Bei jedem Unterricht lernt der Schüler mehr als "bloßes Wissen", auch polemisch "totes" Wissen genannt, das es in Wahrheit jedoch gar nicht geben kann; denn selbst das kurzfristige Auswendiglernen ist nur möglich, wenn das Gelernte irgendwie mit bisherigen Kenntnissen und Vorstellungen verbunden wird. Es muss einen *Sinn* ergeben, und der wird vom Lernenden aus dem Repertoire seiner bisherigen Erfahrungen mobilisiert und mit den neuen Informationen verbunden. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Neuem und Bekanntem. Um es aufrecht zu erhalten, muss der Schüler absehen von seiner aktuellen Befindlichkeit und sich auf die Stoffe und damit auf die durch diese vertretene natürliche und kulturelle Wirklichkeit einlassen. Dafür ist eine erzieherisch relevante *Selbstdisziplinierung* erforderlich; sonst kann er dem Unterricht nicht folgen.

Im Unterricht werden die Schüler zudem mit *Werten* konfrontiert, an denen sie sich abarbeiten müssen. Alle Unterrichtsstoffe tragen normative Implikationen in sich, mit denen der Schüler sich - zustimmend oder ablehnend - auseinandersetzen muss, denen er jedenfalls nicht ausweichen kann. "Werteerziehung" im Rahmen des Unterrichts ergibt sich in erster Linie aus der Konfrontation mit den normativen Implikationen der Gegenstände und Themen selbst, sie muss nicht als *zusätzliche Aufgabe neben* dem Unterricht gefordert werden, wie es in der Öffentlichkeit gelegentlich zu hören ist.

Sollen die Schüler das Gelehrte auch verstehen, müssen sie ferner eine Reihe grundlegender *sozialer* Verhaltensweisen lernen, etwa Fähigkeit zum gewaltfreien Diskurs, Einfühlungsvermögen gegenüber Sachverhalten und Menschen, Toleranz gegenüber anderen Positionen, Zuhören können u.a. mehr.

2. Erziehung im Rahmen des Unterrichts erfolgt ferner durch das *Vorbild* der Lehrer, und zwar auf unterschiedlichen Ebenen: Welchen Stil und Ton sie für die Kommunikation in der Klasse vorgeben, wie sie sich Konflikten stellen, wie sie sich fachlich und didaktisch präsentieren, wie sie mit dem geistigen Gehalt ihrer Stoffe selbst umgehen, wie sie zwischen persönlicher Meinung und sachlicher Information trennen usw. Die Vorbildwirkung bezieht sich dabei nicht nur auf den unmittelbaren Umgang mit den Schülern, sondern auch auf die unverwechselbare persönliche Version, in der die Stoffe und nicht zuletzt deren normative Implikationen vom Lehrer übermittelt werden. In der persönlichen Präsentation des Lehrers müssen die Schüler erfahren können, was von ihnen geistig, sozial und im Hinblick auf die Affektkontrolle erwartet wird.

3. Diese beiden erzieherischen Implikationen - der Unterrichtsgegenstände und des Lehrervorbilds - können den Schülern allerdings im Sinne einer Einwirkung nur *angeboten* werden, es steht ihnen jedoch frei, sie zu akzeptieren oder nicht. Kein Schüler kann gezwungen werden, einen bestimmten Lehrer als Vorbild für irgend etwas zu erleben oder etwa die im Geschichtsunterricht vorgetragenen Untaten des NS-Regimes mit derselben Abscheu zur Kenntnis zu nehmen wie sein Lehrer. Ein Schüler kann beides ablehnen und doch bei hinreichender Intelligenz und wenigstens durchschnittlichem Fleiß erfolgreiche Klassenarbeiten abliefern. Wir stoßen hier an eine Grenze der pädagogischen Einwirkung und damit der professionellen Lehrer-Schüler-Beziehung, die grundsätzlich nicht - und schon gar nicht planmäßig - überwindbar ist. Immer behält der Schüler die Möglichkeit, innere Vorbehalte gegen auf seine Persönlichkeit zielende erzieherische Einwirkungen aufrecht zu erhalten.

Diese Einschränkung gilt jedoch nicht für die Ebene des unmittelbaren *Verhaltens*. Jede öffentliche Institution und überhaupt jede soziale Organisation wie etwa auch ein Industriebetrieb bedürfen eines wenigstens minimalen Verhaltensstandards, um ihre Vorhaben oder Aufgaben friedlich und wirksam erfüllen zu können. Das gilt auch für die Schule. Norma-

lerweise trifft der Schüler, wenn er die Schule betritt, dort auf einen entsprechenden Standard, den er übernimmt und der - wie in anderen sozialen Organisationen auch - nicht ständig neu erfunden wird. Ist dieser Standard - etwa durch ein Übermaß an Disziplinlosigkeit - gefährdet, kann es zweckmäßig sein, ihn in Form eines Kontraktes als Formulierung einer für alle Beteiligten verbindlichen "Schulordnung" oder "Klassenordnung" wieder herzustellen. Aber grundsätzlich hat die Schule als Institution - repräsentiert durch ihre Lehrer - die Aufgabe, den notwendigen Mindeststandard durchzusetzen - wohlgemerkt: nicht an und für sich, sondern nur insofern er für den Zweck des gelingenden Unterrichts notwendig ist.

Die Durchsetzung eines derartigen auf die Zwecke des Unterrichts begrenzten Verhaltenskodex ist zumutbar, weil damit keine Ansprüche an Gesinnung und Motivation verbunden sein müssen; es geht lediglich um das äußerlich wahrnehmbare *Verhalten*. Weil ein solcher Mindeststandard etwa an Gewaltfreiheit und Höflichkeit niemanden, auch keinen Schüler, intellektuell oder sozial überfordert, kann es im allgemeinen auch keine Rechtfertigung für ein dem widersprechendes Benehmen geben. Es ist zunächst einmal gleichgültig, durch welche Gesinnung oder Wertorientierung das notwendige Verhalten motiviert ist, es muss genügen, *dass* es präsentiert wird. Diese Regel gilt nicht nur für die Schule, sondern überhaupt für den öffentlichen Umgang auch im Rahmen anderer Institutionen. Würden wir eine "richtige" Gesinnung zur Voraussetzung für richtiges Verhalten machen, wäre vollkommene Konfusion des öffentlichen Miteinanders die Folge. Zwar ist gewiss richtig, dass eine gebildete und humane Moralität die Chancen eines angemessenen Verhaltens dauerhaft erhöht, und die Schule soll diese durch ihr Bildungsangebot ja auch aufbauen helfen, aber sie muss keineswegs erst auf ein zumutbares Verhalten warten, bis der Bildungsprozess ein entsprechendes Niveau erreicht hat. Pointiert gesagt: Die Schule erzieht für sich selbst, damit ihr Zweck, das Unterrichten, durchgeführt werden kann. Indem sie dies tut, lehrt sie zugleich die wichtigsten Regeln des vernünftigen und erfolgreichen öffentlichen Verhaltens.

Es gibt also erzieherische Maximen, die von der Institution selbst ausgehen, und auf diese muss sich der Lehrer letzten Endes auch berufen. Die von den Steuerbürgern bezahlte Institution Schule ist ein Angebot an die Schüler, ihre geistigen und sozialen Fähigkeiten zu ihrem eigenen gegenwärtigen und vor allem späteren Nutzen - Partizipation an den gesellschaftlichen Chancen - zu entwickeln, und dafür darf die Gesellschaft auch eine Gegenleistung erwarten - unter anderem ein diesem Zweck dienendes Verhalten.

Um ein entsprechendes Verhalten durchsetzen zu können, muss die Schule über ein angemessenes Repertoire an Sanktionsmöglichkeiten verfügen. Diese sind jedoch immer weiter reduziert oder erschwert worden. Keine soziale Formation kann aber ohne solche Möglichkeiten auskommen, und wenn Schüler die Erfahrung machen, dass offensichtliches Fehlverhalten dauerhaft keine spürbaren Konsequenzen hat, trägt die Institution Schule selbst zu deren Verwahrlosung bei. Es reicht nicht, an das pädagogische Geschick der Lehrer zu appellieren; zu ihrer Professionalität gehört nicht, sich wegen populistischer Anbiederung der politischen Instanzen an die Eltern disziplinarisch verheizen zu lassen.

Auf diesen drei Ebenen - erzieherische Implikationen des Unterrichts selbst, Vorbild der Lehrer, institutionelle Regeln - liegen die erzieherischen Einwirkungsmöglichkeiten des Lehrers Tag für Tag. Lenkt man darüber hinaus den Blick auf die gesamte Schule, dann lässt sich als vierte Ebene noch deren allgemeines pädagogisches Klima hinzufügen - zusammenfassend "Schulleben" genannt: der Umgangston nicht nur in einer Klasse, sondern "im Hause" überhaupt; außerunterrichtliche Veranstaltungen; Kooperation des Kollegiums; Umgang mit Eltern und der übrigen Öffentlichkeit; Feste und Feiern usw. Eine entsprechend gut geführten Schule, in der sich die Schüler wohlfühlen, kann über den Unterricht hinausgehende Lernangebote etwa im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften oder künstlerischen Projekten machen.

## Soziales Lernen

Erzieherische Einwirkung richtet sich zwar auf die *ganze* Persönlichkeit des Schülers in der Hoffnung, in ihr dauerhafte Einstellungen zu bewirken, die das gewünschte Verhalten fortan von selbst steuern werden. Ansetzen kann sie faktisch jedoch nur auf der kognitiven, argumentationsfähigen Ebene des Unterrichts einerseits und auf der sozialen Ebene des offensichtlichen Verhaltens andererseits. Die emotionale Tiefenschicht ist dagegen nicht weiter beobachtbar und kontrollierbar.

Die unter den realen Bedingungen der Schule möglichen und notwendigen Formen des "sozialen Lernens" lassen sich nun über die eben erwähnte allgemeine Grunddisziplin hinaus weiter präzisieren. Es geht nämlich um die Fähigkeit, *soziale Differenzen* wahrzunehmen, auszuhalten und zu praktizieren. Die Notwendigkeit dazu ergibt sich folgerichtig aus der erwähnten Tatsache, dass Kinder und Jugendliche sich in unterschiedlichen sozialen Orten bewegen, dort auf unterschiedliche Verhaltenserwartungen treffen und sich entsprechend differenziert verhalten müssen. Für die Schule folgt daraus, dass sie um so mehr erzieherisch einwirken kann, je unterschiedlicher die Sozialsituationen sind, die sie ihren Schülern anbietet.

Entgegen verbreiteten idealisierenden Konzepten der schulischen Sozialerziehung zielt *soziale Differenzierung* nicht in erster Linie auf eine in der Innerlichkeit des einzelnen Schülers verankerte *Sozialgesinnung*, sondern wiederum auf das äußerliche *Verhalten*. Der verinnerlichte Aufbau einer wünschenswerten sozialen Gesinnung ist dagegen ein langwieriger geistiger und emotionaler Prozess, der durch den Unterricht der Schule und durch Umgang von Lehrern und Schülern gefördert werden kann und soll, der aber auch der *Gewöhnung* an entsprechende soziale Forderungen bedarf. Wenn das Kind in die Schule kommt, betritt es einen neuen sozialen Ort, dessen Erwartungen sich von den bisherigen Sozialerfahrungen in der Familie mehr oder weniger deutlich unterscheidet; diese Differenz muss es - mit Hilfe der Lehrer - verstehen und anwenden lernen. Dabei ist im einzelnen an folgende Aspekte zu denken:



- Die Schule stellt in Gestalt des Unterrichts *Aufgaben*, die nicht mehr unmittelbar anschaulich der Reproduktion der familiären Gemeinschaft im Rahmen ihres Haushaltes dienen, sondern von außen an den Schüler herangetragen werden. Sie erwachsen auch nicht aus den subjektiven Bestrebungen des Kindes, sondern treten diesen entgegen, weil sie als gesellschaftliche definiert sind. Das Kind muss nun lernen, seine unmittelbaren Bedürfnisse im Interesse der Bewältigung dieser Aufgaben zeitweise zurückzustellen, bzw. sie auf die schulischen Aufgaben zu konzentrieren; das bedarf einer gewissen *Selbstdisziplin* und damit einer erheblichen inneren Umorientierung. Zudem soll der Schüler zwar selbst, als Individuum, im Unterricht und durch ihn lernen, aber die Gestaltung der Lernprozesse durch den Lehrer erfolgt nicht als je individuelle, sondern in der sozialen Formation der Schulklasse. Das ist nur möglich, wenn alle Schüler lernen, anderen zuzuhören, ihre eigenen Überlegungen argumentativ einzubringen, tolerant gegenüber anderen Meinungen zu sein, Konflikte und Auseinandersetzungen gewaltlos zu lösen; sonst kann die gemeinsame Aufgabe des Unterrichts nicht gelingen. Der Zweck des Unterrichts konstituiert und begrenzt also die eigentümliche Reichweite dieser für das Kind neuen Sozialität.

Wenn der Lehrer etwa einen Konflikt in der Klasse zu bereinigen versucht, der aus persönlichen Gründen zwischen Schülern entstanden ist, muss er klarmachen, dass derartige Konflikte "nichts zur Sache tun", und dieser Gesichtspunkt muss das Leitmotiv für die Lösung sein - sonst zerfällt die soziale Ordnung der Klasse in von außen unentscheidbare Geschwisterrivalitäten. Dieser auf die Sache bezogenen Strategie widerspricht nicht, dass auch für die persönliche Seite der Angelegenheit eine Bereinigung erörtert und gefunden wird, aber es kommt auf die *Unterscheidung* zwischen beidem an. Von sich aus kommen zumal jüngere Schüler auf derartige Feinheiten nicht, die muss der Lehrer ihnen in der Regel nahe bringen.

- Im Unterschied zur Familienerfahrung ändert sich auch die *Zeitperspektive*: Die Aufgaben, die die Schule stellt, die-

nen nur teilweise dem *gegenwärtigen* Leben des Schülers, sind überwiegend jedoch auf seine *Zukunft* gerichtet, auf seine künftigen gesellschaftlichen Partizipationschancen. Deshalb müssen Schüler lernen, ihre Bereitschaft zur Mitarbeit wie die Art und Weise des Umgangs mit den anderen nicht von aktuellen Stimmungslagen ("Es macht mir keinen Spaß"!) und nicht von unmittelbaren Verwendungszwecken ("Wozu brauche ich das?") abhängig zu machen. Der subjektive Gewinn der schulischen Arbeit muss zu einem guten Teil auf die Zukunft vertagt werden. Diese immanente Forderung des Unterrichts zu erfüllen fällt vielen Schülern angesichts eines auf unmittelbare Befriedigung drängenden Konsumzeitgeistes nicht immer leicht.

- Die *ganzheitliche* Akzeptanz in der Familie wird abgelöst durch eine *partikulare*, auf die Aufgaben bezogene. Das Kind muss lernen, dass nur noch *bestimmte* Aspekte seiner Persönlichkeit, seiner Fähigkeiten und seines Verhaltensrepertoires gefragt sind, dass andere, an denen ihm liegt und auf deren Wahrnehmung es ein Recht hat, auf andere soziale Bezüge verlagert werden müssen - auf die Familie, den Freundeskreis oder die Freizeit. Das gilt insbesondere auch für die Steuerung *emotionaler* Impulse und Erwartungen. Die unterschiedlichen sozialen Regeln und Erwartungen der verschiedenen sozialen Orte - Schule, Familie, Freundeskreis - werden so allmählich bewusst und müssen auch entsprechend akzeptiert und organisiert werden, anstatt überall "ganzheitliche" Ansprüche zu stellen, die nur Enttäuschung provozieren können.

- Die eigentümlichen Aufgaben der Schule bestimmen auch das *Verhältnis zu den Mitschülern*. Ihnen allen gegenüber ist ein ganzheitlicher Bezug nicht mehr möglich, das einzig Gemeinsame, was die willkürlich, jedenfalls nicht nach persönlichen Auswahlkriterien zusammengestellte Klasse miteinander verbindet, ist der Zweck der Erfüllung der schulischen Aufgaben. Daraus folgt, dass sich die Beziehungen zu den Mitschülern ausdifferenzieren: Mit einigen freundet man sich an, andere sind einem eher gleichgültig, wieder andere kann man nicht ausstehen. Die soziale Lern-

aufgabe besteht nun darin, diese unterschiedlichen Beziehungserfahrungen einerseits zu akzeptieren, andererseits aber auch dem gemeinsamen Zweck unterzuordnen. Es kommt also darauf an, das Gemeinsame *und* das Trennende gleichermaßen zu akzeptieren. Dafür müssen unterschiedliche Verhaltensstile entwickelt werden - auf einer Skala von Nähe und Distanz, also von ganzheitlicher Zuwendung einerseits bis etwa zur bloßen Höflichkeit andererseits. "Klassengemeinschaft" ist also ein problematischer Begriff, wenn man ihn sozial undifferenziert versteht. Die Schule ist eigentlich keine "Gemeinschaft", sondern ein Zweckverband. Zu lernen ist vor allen Dingen, wie man mit denen auskommt, die man *nicht* mag. Aus dieser Konstellation ergeben sich Konflikte, zu deren Lösung bzw. Beilegung Regeln entwickelt und angewandt werden müssen. Grundsätzlich jedoch behält der Schüler das Recht, sich innerhalb wie außerhalb der Schule seine Beziehungen nach Nähe und Distanz aussuchen zu können: Er muss zwar auch mit denen produktiv zusammenarbeiten, die er nicht ausstehen kann, aber er muss mit ihnen auch nicht befreundet sein. Das gilt übrigens auch für den Umgang mit ausländischen Kindern bzw. mit solchen aus anderen Kulturen: Die "Integration" kann zunächst einmal nur über die gemeinsamen Aufgaben laufen, ob auch darüber hinausgehende Freundschaften entstehen, bleibt im Ermessen der Schüler.

- Die Beziehung zu den *Lehrern* gestaltet sich ähnlich differenziert: Die einen mag man, die anderen weniger oder gar nicht. Aber seine Lehrer kann der Schüler sich ebenso wenig aussuchen wie seine Mitschüler, also muss er lernen, auch mit denen auszukommen, die er nicht mag. Das gilt umgekehrt auch für den Lehrer, dem nicht alle Schüler gleichermaßen sympathisch sein können, dessen Professionalität aber dazu ausreichen muss, jeden Schüler zu seinem Recht kommen zu lassen. Nur die Orientierung am gemeinsamen Zweck des Unterrichts vermag derartige Differenzen zu überbrücken, die sonst kaum zu ertragen wären. Nicht die sachbezogenen und deshalb auch begrenzten, sondern die diffus-ganzheitlichen Beziehungserwartungen werden schnell unerträglich.

- Im Rahmen der jeweiligen Schulgesetze ist den Schülern ein *Mitbestimmungsrecht* eingeräumt. Es ermöglicht die Artikulation und die Verfolgung von *Interessen* im Rahmen der Schule als Institution. Dieser *politische* Zweck unterscheidet sich aber von dem des möglichst erfolgreich zu gestaltenden Unterrichts, weil er *eigentümliche* Verhaltensweisen und Fähigkeiten herausfordert, z.B. die richtigen Vertreter wählen, Klarheit über die eigenen Interessen gewinnen, Bündnisse schließen, andere Personen für die eigenen Überzeugungen gewinnen, Gegner nicht unnötig brüskieren, Strategien und Taktiken entwickeln, mit Mehrheit und Minderheit umgehen.

Manche dieser Verhaltensweisen werden für den Unterricht nicht nur nicht gebraucht, sie sind in seinem Rahmen sogar kontraproduktiv. Im Unterricht geht es z.B. nicht um Taktik, sondern um Argumentation, und nicht darum, Bündnisse zu schließen und Mehrheiten zu gewinnen.

Der Schüler muss hier - mit anderen Worten - lernen, dass das Verhalten gegenüber denselben Menschen - Mitschülern wie Lehrern - je nach der vorliegenden Situation und deren Zweck unterschiedlich sein kann oder gar muss.

Der Sinn formeller Mitbestimmungsmöglichkeiten hängt natürlich davon ab, worüber eigentlich entschieden werden kann. An deutschen staatlichen Schulen ist das relativ wenig. Das könnte sich ändern, wenn unsere Schulen im Rahmen der erwähnten "Teilautonomisierung" z.B. einen eigenen Etat bekommen, über dessen Verwendung die Gremien der Schule und deshalb auch die Vertreter der Schüler entscheiden können. Nur wo es um Ressourcen geht, gibt es auch Wichtiges zu beschließen. Auch Parlamente nehmen Haushaltspläne und damit Einnahmen und Ausgaben immer zum Anlass für politische Debatten. Die innerhalb einer Schule möglichen Aufgaben sollten für eine Mitbeteiligung der Schüler genutzt werden, aber man sollte auch keine Mitbestimmung inszenieren, wenn solche Aufgaben nicht vorliegen, das wäre Spielerei. Selbst wenn jedoch entsprechende Probleme zu regeln sind, darf die Bedeutung der innerschulischen Mitbestimmung nicht überschätzt werden. Im kleinen Rahmen der Schule gibt es

im Unterschied zur großen Politik z.B. keine undurchsichtigen Bürokratien, die Möglichkeiten zu persönlichen Intrigen sind ebenso wie die ausübende Macht begrenzt. Eine Schule ist kein Staat im Kleinen. Die Lehrer müssen den Schülern helfen, ihre Interessen in diesem Zusammenhang zu erkennen und zielstrebig zu verfolgen. Das kann deshalb schwierig werden, weil die Interessen der Schüler nicht unbedingt mit denen der Lehrer übereinstimmen.

- Das aus der Familie bekannte *Generationenverhältnis* ändert sich. Der Lehrer ist kein Vater, die Lehrerin keine Mutter oder Tante. Im Prinzip ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis unter dem Gesichtspunkt des Lehrens charakterisiert durch ein - fachlich begrenztes - Kompetenzgefälle, nicht durch eine Generationendifferenz; diese wird vielmehr im Erwachsenenleben bedeutungslos, obwohl es dann immer noch Lehrende und Lernende, etwa im Rahmen der Erwachsenenbildung, gibt. Deshalb geht es in der Schule einerseits darum, das Generationengefälle Zug um Zug abzubauen, andererseits aber auch darum, den Schüler vor noch unangemessenen Anforderungen zu schützen.

Diese Balance ist schwierig, weil die Schüler je nach Alter im Lehrer auch den Erwachsenen sehen, dem man vertrauen, möglicherweise auch einen Freund, an den man sich mit persönlichen Fragen wenden darf. Grundschulkinder wünschen sich nicht selten auch einen Hauch von Väterlichkeit oder Mütterlichkeit. In solchen Fällen ist taktvolle Zuwendung angebracht, die auf die signalisierten Bedürfnisse eingeht, aber keine sozialen oder emotionalen Illusionen weckt.

Die Aufzählung zeigt, dass zum unterrichtlichen Lernen auch ein Umfeld komplexer *sozialer* Lernleistungen gehört, ohne die die Schüler gar nicht verstehen können, worum es in der Schule eigentlich geht. Aufgabe der Lehrer ist nun, diese Komplexität nicht ungebührlich zu reduzieren, sondern sie - vor allem aus aktuellen Anlässen - zur Sprache zu bringen und zu differenziertem Verhalten zu ermuntern. Dazu zählen auch alltägliche Selbstverständlichkeiten wie dass die Unterrichtssprache sich vom üblichen Jugendjargon unterscheidet und die Schüler mit ihrem Lehrer in einem anderen Ton sprechen als

mit ihren Mitschülern. Diese zusammenfassend "soziale Differenzierung" genannten Lernleistungen sind nicht nur für eine erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht von Bedeutung, sondern für die Teilnahme am öffentlichen Leben überhaupt. Die Schüler können darauf nicht von sich aus kommen, der Lehrer muss ihnen vielmehr deren Bedeutung erklären und ein entsprechendes Verhalten einüben.

Die soeben ins Feld geführten sozialen Lernaufgaben sind pädagogisch nicht unumstritten. Disziplin und Selbstdisziplin gelten vielfach immer noch als "Sekundärtugenden" und als Aufforderung zur Unterwerfung unter von außen gesetzte Zwecke und Regeln. Tatsächlich jedoch ist das disziplinlose Kind nicht nur - wie Makarenko gesagt hat - ein im ästhetischen Sinne hässliches Kind, sondern auch eines, das seine Interessen und Bedürfnisse nicht zu erkennen und deshalb sein Handeln auch nicht zielgerichtet zu steuern vermag; es ist ein im hohen Maße manipulierbares Kind. Gegen das Postulat der sozialen Differenzierung wird ferner gern die "Ganzheitlichkeit" der Lehrer-Schüler-Beziehung geltend gemacht, von der allein man sich Menschlichkeit und positive erzieherische Wirkungen verspricht. Aber was nützt diese dem Schüler in der Schule, wenn er sie außerhalb ihrer Mauern nirgends finden wird?

### **Unterricht als Zentrum der pädagogischen Beziehung**

Die Überlegungen über die Erziehungsaufgabe des Lehrers machen eine wichtige Voraussetzung seiner eigentümlichen menschlichen Beziehung zu den Schülern deutlich. Offensichtlich muss eine *Kernaufgabe* bestimmt werden, um die sich diese Beziehung zu ordnen und zu gruppieren hat. Beim Arzt ist es die Gesunderhaltung des Patienten, beim Anwalt die Durchsetzung der rechtlichen Interessen seines Klienten. Was immer diese beiden Berufe sonst tun mögen, es ordnet sich um diese Kernaufgabe. Da auch der Patient bzw. Klient dies weiß, resultiert daraus für die berufliche Beziehung ein hohes Maß an Vertrauen, Gewissheit und Stabilität. Im Unterschied dazu ist es üblich geworden, die Aufgaben des Lehrers

multifunktional zu bestimmen, indem gleichsam jeder pädagogische Interessent das, was er für wichtig hält, dem Lehrer und der Schule als Aufgabe aufdrängt, so dass vieles gleichrangig nebeneinander aufgereiht ist, ohne dass es sich um eine Kernaufgabe ordnen lässt. Das hat mindestens drei problematische Konsequenzen:

- Für beide Seiten - Lehrer wie Schüler - wird die Beziehung unklar und damit das Verhalten zueinander desorientiert und unkalkulierbar. Vom Schüler aus gesehen steht diese Beziehung grundsätzlich zur Disposition und muss ständig ausgehandelt werden, was Energien verbraucht, die der eigentlichen Aufgabe dann fehlen.

- Da niemand in einem derart offenen Handlungshorizont auf Dauer operieren kann, muss der Lehrer sich eine eigene Version bilden, in der er nun seinerseits die notwendigen Akzente setzt, bei denen dann z.B. das Lehren eine untergeordnete Bedeutung annehmen kann. Für die Schüler hat das zur Folge, dass sie Tag für Tag mit unterschiedlichen Interpretationen der pädagogischen Beziehung konfrontiert werden, je nachdem, mit welchem Lehrer sie es gerade zu tun haben; so werden sie immer wieder in neue "Beziehungskisten" mit ihren Lehrern verwickelt. Das wiederum kann dazu führen, dass die Schüler aus diesen Angeboten das ihnen genehmste aussuchen und entsprechenden Druck auf diejenigen Lehrer ausüben, die für sich eine andere Version der pädagogischen Beziehung in Anspruch nehmen. Im Grunde bestimmen die *Schüler* dann Art und Qualität der pädagogischen Beziehung.

- Versteht der Lehrer seine Aufgaben als ein Set gleichrangiger Multifunktionalität, gerät er in die Versuchung, bei Versagen an dem einen Punkt sich unter Hinweis auf intensive Wahrnehmung eines anderen herauszureden; schließlich könne man nicht alles gleichzeitig und gleich gut machen. Auf diese Weise wird er resistent gegenüber Kritik von außen und seine Fähigkeit zur Selbstkritik eingeschränkt.

Wie man sieht, kann der multifunktionale nur ein entprofessionalisierter Lehrer sein. Eine von beiden Seiten - Lehrern wie

Schülern - akzeptierbare professionelle pädagogische Beziehung kann offenbar nur dann entstehen, wenn alles, was ein Lehrer zu tun hat, sich um einen Kernauftrag gruppiert, der allen Beteiligten unmittelbar einleuchtet, und das kann nur das Lehren, also das Unterrichten sein. Das bedeutet keineswegs, dass die anderen Aspekte des Lehrerhandelns vernachlässigt werden müssten, vielmehr erhalten sie von dort aus ihren auch den Schülern einsichtigen sozialen Sinn: Erzogen wird dann nicht an und für sich und überhaupt, sondern nur im Kontext des Unterrichts. Darin kommt auch eine der Beziehung wohlthuende *Begrenzung* des pädagogischen Anspruchs zum Ausdruck, insofern dieser nicht umfassend, sondern nur partikular - eben bezogen auf die Kernaufgabe Unterrichten - zur Geltung gebracht wird.

Von den zahlreichen menschlichen Beziehungen, die sowohl Lehrer wie Schüler in ihrem Leben überhaupt eingehen, ist die schulische also nur eine besondere mit eigener Dignität und eigenen Regeln. Sie ist keine totale, sondern eine partielle, bezogen auf einen bestimmten gemeinsamen Zweck, auf ein gemeinsames Ziel, nämlich um gemeinsam zu lernen, und sie ist *zeitlich* begrenzt. Außerhalb dieses Zweckes sind die Beteiligten wieder frei, andere Beziehungen einzugehen.

### *Symmetrie und Asymmetrie*

Diese pädagogische Beziehung ist nun in ihrem Kern - wenn wir den Zweck des Lehrens in ihren Mittelpunkt stellen - gekennzeichnet durch eine eigentümliche Kombination von Symmetrie und Asymmetrie, also von Gleichheit und Ungleichheit. Man kann nicht lehren, ohne den Lernenden in einem fundamentalen menschlichen Sinne als *gleichwertig* zu betrachten; man kann es aber auch nicht, wenn man zu ihm keine *Differenz* sieht.

Das Postulat der Gleichwertigkeit unterscheidet den Menschen vom zu dressierenden Hund - der durch die Dressur ja auch etwas lernen soll. Es ist aber nicht nur abstrakt moralisch zu begründen, sondern ergibt sich aus dem Begriff des Lehrens selbst. Dabei wird nämlich planmäßig eine thematisch begrenzte *Erfahrung* anderen Personen *angeboten*. Das ist nur



möglich, wenn beim Lernenden bereits einschlägige Erfahrungen vorliegen, an die die Lehre anknüpfen kann. Das pädagogische Handwerk besteht nicht zuletzt darin, etwas in den Erfahrungshorizont des anderen zu transportieren, also dort anzuknüpfen, wo im anderen Erfahrung vermutet werden kann. Ohne Zusammenhang mit der bisherigen Erfahrung kann nichts gelernt werden. Im Unterricht treffen demnach Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen aufeinander - Schüler und Lehrer. Jeder bringt seine bisherige Erfahrung in diese Situation ein. Zur Erfahrung gehört alles, was die Person sich wo und wie auch immer angeeignet hat, sofern sie dies zu verbalisieren vermag. Dazu zählen nicht nur die kognitiven Erfahrungen - auch die im Rahmen des Unterrichts erworbenen, sondern auch der bisherige Umgang mit Gefühlen, mit sozialen Beziehungen, mit Glück und Unglück. Lehren heißt nicht, vom geistigen Nullpunkt aus vollkommen neue Erfahrungen herzustellen, sondern die jeweils vorhandene Erfahrung zu erweitern, zu präzisieren, umzustrukturieren, so dass sie neu organisiert und künftig im sprachlichen Handeln auch wieder zum Ausdruck gebracht werden kann. Lehren ist eine *Intervention* in ein immer schon vorhandenes und sich auch außerhalb der Lehre weiter entwickelndes Erfahrungsrepertoire. Die Lehre erfindet nicht, sie knüpft an und fährt fort.

Nun ergäbe es keinen Sinn, Erfahrungen, die aus der bisherigen Lebensgeschichte resultieren, hierarchisch zu ordnen. Die Erfahrungen des einen Menschen - eines Kindes - sind nicht per se wertloser als die eines anderen - des Lehrers, sie sind nur anders. In diesem wichtigen Punkte besteht *Gleichwertigkeit*<sup>2</sup> zwischen allen Lehrenden und Lernenden, mögen sonst die Unterschiede des Alters, des Wissens, des Status noch so groß sein. *Die Gleichwertigkeit der Erfahrung im Sinne der bisherigen Lebens- und Lerngeschichte ist das grundlegende Fundament der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern.* Das ist die *pädagogische* Formulierung der ju-

125

---

<sup>2</sup> In früheren Erörterungen dieses Themas habe ich statt "Gleichwertigkeit" das Wort "Gleichrangigkeit" verwendet. Das kann jedoch insofern zu Missverständnissen führen, als Lehrer und Schüler in vieler Hinsicht *nicht* gleichrangig sind. Vgl. H. Giesecke: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München, 5. Aufl. 1996, vor allem S. 117 ff.

ristischen Tatsache, dass auch der minderjährige Schüler schon Träger von Grundrechten ist, und diesen dürfen die Einzelheiten der pädagogischen Beziehung nicht widersprechen. Daraus folgt:

- Aus der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller menschlichen Erfahrungen resultiert *gegenseitiger Respekt* vor dem anderen bisher gelebten Leben. Er äußert sich vordergründig in einem entsprechenden Umgangston, der auf Kränkungen, persönliche Invektiven und Attacken auf die Persönlichkeit des anderen verzichtet. Lehrern fällt dies zumal dann nicht immer leicht, wenn sie sich selbst in ihrer persönlichen Würde angegriffen fühlen, weil etwa die Schüler sich rabaukenhaft und verletzend benehmen. Aber nur die Lehrer können durch ihr Vorbild wie mittels erzieherischer Interventionen dafür sorgen, dass ihre eigene Maxime zum Standard des Umgangs in der Klasse und darüber hinaus in der ganzen Schule wird.

- Die bisherigen Erfahrungen des Schülers als mit den eigenen gleichwertig anzusehen, basiert nicht auf einem besonders selbstlosen pädagogischen Idealismus des Lehrers, sondern auf der Sache des Lehrens selbst; ohne diese Voraussetzung kann man nicht lehren, sondern nur indoktrinieren. Ohne diese Unterstellung wäre Lehren nicht ein Angebot zum Lernen, sondern ein *Angriff* auf die Persönlichkeit des anderen, auf den Wert seines bisherigen Lebens. Jede Aufforderung zum Lernen ist nämlich auf der Seite des Lernenden mit der Notwendigkeit verbunden, sein bisheriges Leben - seine Vorstellungen, Kenntnisse, Einstellungen, sein Weltbild - einer Überprüfung zu unterziehen. Dafür muss er einen wichtigen *Grund* finden können, der ihm diese Mühe lohnend erscheinen lässt, und der kann nur in der Perspektive eines besseren Lebens liegen. Wenn der Lehrer eine solche Perspektive nicht vermitteln kann, hängt seine Lehre gleichsam in der Luft. Die Mühe des Lernens beruht nicht nur auf der damit verbundenen geistigen Anstrengung, sondern viel mehr noch auf der damit verbundenen Änderung des bisherigen Denkens. Deshalb ist die gegenwärtig oft zu vernehmende Parole "das Lernen zu lernen" zutiefst inhuman, wenn damit kei-

ne inhaltlich konkretisierbare Perspektive verbunden ist, sondern nur einer permanenten Selbstmanipulation das Wort geredet wird. Lernen ist kein Selbstzweck, es bereichert die Menschen nur im Hinblick auf ein akzeptables Ziel bzw. Ergebnis, also nur unter inhaltlichem Aspekt. Ein Lehrer, der für den Inhaltsaspekt keine Verantwortung übernimmt, sondern sich lediglich als Arrangeur oder Moderator versteht, nimmt die subjektive Bedeutung der bisherigen Erfahrung seiner Schüler - entgegen dem Augenschein - gerade *nicht* ernst.

- Die Gleichwertigkeit der Erfahrungen von Lehrern und Schülern lässt eine entsprechende *emotionale Zurückhaltung* geboten erscheinen. Der Bildungsprozess, der durch die Konfrontation mit Schulstoffen in Gang gesetzt wird, hat notwendigerweise eine mehr oder weniger stark wirkende emotionale Komponente, weil die subjektive Aneignung in der Regel mehr als nur die kognitive Ebene im Schüler mobilisiert. Diese innere Wirkung gehört aber grundsätzlich zum psychischen Eigentum des Schülers, das er für sich behalten darf, auf das der Lehrer auch unter "erzieherischen" Gesichtspunkten keinen Anspruch hat. Wenn der Schüler von sich aus davon etwas während des Unterrichts preisgibt, ist das *sein* Recht und kann dann auch in der Unterrichtskommunikation aus Gründen der offensichtlich gewünschten Vertiefung der Bildung aufgegriffen werden - solange dies die Intimität der Mitschüler nicht verletzt und wenn es nicht aus taktischen Gründen erfolgt, etwa um Leistungsansprüchen auszuweichen, was im Schülerjargon "labern" heißt. Einen *Anspruch* hat der Lehrer nur auf das, was auch sonst öffentlich erwartet werden darf, nämlich auf Argumentationen und Begründungen. Die Bereitschaft zur Preisgabe psychischen Eigentums findet nach aller Erfahrung ihre Grenze im Lebensgefühl der jeweiligen Jugendgeneration, hängt aber auch vom Vertrauensklima in einer Klasse ab. Ein Lehrer sollte es jedoch nicht unbedingt als pädagogischen Erfolg buchen, wenn es ihm gelingt, Schüler über Persönliches zum Sprechen zu bringen; er muss ihnen vielmehr unter Umständen auch helfen, ihre persönliche Sphäre schützen zu lernen.

Selbstverständlich können auch Gefühle zum *Thema* des Unterrichts werden, zumal wenn sie in den Stoffen - z.B. in der Literatur - sowieso zur Sprache kommen. Aber auch dann gelten die Regeln des gedanklich geordneten und ordnenden Unterrichts, und die Emotionen der Schüler selbst bleiben deren Eigentum. Sie *müssen* dann sachbezogen über Gefühle sprechen, *dürfen* aber ihre eigenen verschweigen.

Wenn andererseits eine konzentrierte Arbeit an der Sache nicht möglich ist, weil emotional bedingte Störungen dies verhindern, zeigt dies nur an, dass die Schüler noch nicht gelernt haben, ihre emotionalen Impulse im Sinne der "sozialen Differenzierung" zu steuern. Sie lernen es nun aber nicht dadurch, dass man ihre Emotionen als solche zum Thema macht - "Störungen haben Vorrang" - , sondern indem man ihnen erklärt, warum emotionale Selbstkontrolle unerlässlich für die gemeinsame Bearbeitung einer Aufgabe ist - was ja außerhalb der Schule, etwa im Beruf, ebenfalls gilt. Emotional bedingte Störungen des Unterrichts sind ein Disziplinproblem, kein Bildungsproblem. Auch in diesem Falle gilt, dass der Schüler nicht verpflichtet ist, seine emotionalen Beweggründe offenzulegen, wenn er es nicht will; aber das notwendige *Verhalten* muss trotzdem angemahnt werden.

Anders steht die Sache, wenn das Bedürfnis zu einem Gespräch über Persönliches vom Schüler selbst ausgeht, weil er seinem Lehrer ein entsprechendes Vertrauen entgegen bringt. Aber dafür muss sich der Schüler den Lehrer *wählen* können.

Die bisher erörterte *Gleichwertigkeit* der menschlichen Erfahrungen ist die Grundlage der Lehrer-Schüler-Beziehung, aber das Lehren beruht auf ihrer *Differenz*; bei *gleicher* Erfahrung der Beteiligten ergäbe Lehren keinen Sinn, weil ja alle das Ergebnis schon im voraus wüssten. Allerdings gilt diese Differenz nicht generell, sondern nur im Hinblick auf die stofflichen und sozialen Lehrziele, also auf den *Expertenstatus* des Lehrers. Schon nach aller Alltagserfahrung wäre es vermessen, den Expertenstatus des Lehrers für alle Lebenslagen und -aufgaben zu unterstellen. Außerhalb seines Berufes ist er ein Bürger und Freizeitteilnehmer wie andere auch, vielleicht in dem einen oder anderen Bereich besonders kundig, aber auch das unterscheidet ihn nicht von anderen Mitbürgern, deren be-

ruflische Kompetenz auf einem anderen Gebiet liegt - obwohl Lehrern nachgesagt wird, sie wirkten auch außerhalb ihrer Schule leicht belehrend.

Aber die Begrenzung des Expertenstatus gilt auch im Unterricht selbst, und zwar immer dann, wenn es dort um die Erörterung *normativer* Fragen geht. Solange der Lehrer den Stoff als Experte präsentiert, hat er einen Vorsprung vor seinen Schülern: Er weiß etwas, was die Schüler nicht wissen, und die Schüler müssen sich bemühen, es zu verstehen. Geht es jedoch um die persönliche Beurteilung *normativer* Sachverhalte, nämlich darum, wie etwas sein *sollte*, dann kann dieser Vorsprung nicht mehr gelten. Für Fragen des "richtigen Lebens" oder der politischen Parteinahme ist der Lehrer gegenüber dem Schüler keineswegs ein besonderer Experte, und in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft ist seine Sicht der Dinge nicht mehr wie in früheren Zeiten durch die ihm vom Staat verliehene Amtsautorität gedeckt. Was in der Gesellschaft umstritten sein darf - und das betrifft alle normativen Deutungen diesseits der Legalität - darf die Schule und eben auch der Lehrer nicht mehr als unstrittig ausgeben oder gar einer Gesinnungsprüfung unterziehen. Er kann verlangen, dass Strittiges nach den methodischen Regeln des jeweiligen Faches argumentativ bearbeitet wird, so dass ein vordergründiger Meinungsdisput auf Stammtischniveau wenn nicht vermieden, so doch begrenzt wird, weil er als solcher nicht in den Unterricht gehört - wohl aber möglicherweise in eine andere Veranstaltungsform der Schule, etwa in ein politisches Diskussionsforum. Ob z.B. die Ansicht des Lehrers über den angemessenen Fernsehkonsum oder über einen politischen Streitfall "richtiger" ist als die seines Schülers bzw. dessen Eltern, muss letztlich offen bleiben. Da nun aber - wenn auch je nach Fach mit unterschiedlicher Intensität - die normativen Aspekte der Stoffe immer wieder während des Unterrichts auftauchen, wird der Lehrer zu einem ständigen Rollenwechsel gezwungen, oder besser gesagt: er muss in der Struktur seiner Lehre das eine vom anderen deutlich unterscheiden. Andererseits *brauchen* die Schüler für die *bildende* Aneignung der Stoffe eine Auseinandersetzung, und dafür muss der Lehrer zur Verfügung stehen - eine schwierige Balance. Stellt sich der Lehrer diesem Bedürfnis, dann besteht seine Überle-

genheit nicht mehr in der Sache selbst, sondern einerseits vielleicht in seiner größeren Lebenserfahrung - weil er älter ist als die Schüler - , andererseits in seiner *formalen* - und deshalb auch wieder professionellen - Fähigkeit, mit normativen Fragen *argumentativ* umzugehen, ihre Erörterung nicht auf Stammtischniveau sinken zu lassen. Auf diese Weise vermag er etwa Vorurteilen entgegen zu arbeiten, fixierte Urteile durch Rückfragen aufzubrechen, neue Gesichtspunkte einzubringen, Hypothesen zur Prüfung anzubieten. Für die Schüler ist zudem wichtig, wie er seine eigene Position - die er keineswegs verschweigen muss - begründet und erklärt.

Auch bei der Erörterung normativer Fragen bleibt also der Lehrer in seiner besonderen Funktion, aber nicht als Experte seines Faches, sondern als Experte der geistigen *Bearbeitung* solcher Fragen; denn im Unterricht geht es niemals nur um den Austausch bloßer Meinungen, dafür gibt es außerhalb der Schule - z.B. im Rahmen der Jugendarbeit - genug geeignete Foren, die man natürlich in Schulen - außerhalb des Unterrichts - ebenfalls einrichten kann.

### *Strukturmerkmale der Lehrer-Schüler-Beziehung*

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich nun einige Strukturmerkmale der professionellen Lehrer-Schüler-Beziehung, also solche, die auf der Tätigkeit des Lehrens selbst beruhen:

1. Wichtigste Grundlage ist - wie eben erläutert - die Gleichwertigkeit *und* Verschiedenheit der jeweils vorliegenden Erfahrungen der Schüler, in die die Lehre interveniert.
2. Die Überlegenheit des Lehrers ist keine generelle, sondern nur eine partielle, bezogen nämlich auf sein Expertentum. In anderer Hinsicht gilt sie jedenfalls nicht von vornherein.
3. Die professionelle pädagogische Beziehung kommt nur zustande durch eine *gemeinsame Sache*, beruht also auf einem bestimmten *Zweck*, und der ist durch das jeweilige Thema gegeben, das unterrichtet werden soll. Die Art und Weise der Unterrichtung - die ihr zugrunde liegende didaktisch-methodische Konstruktion - interessiert uns später noch. Hier kommt es nur darauf an, dass die Sachbezogen-

heit aus der Fülle aller denkbaren Beziehungsmöglichkeiten zwischen Menschen eine Auswahl trifft. Möglicherweise begegnet ein Lehrer einem Schüler auch noch außerhalb der Schule, etwa in einem Sportverein, dann gehen dieselben Personen hier eine andere Art der Beziehung ein. Die schulische Beziehung ist also zeitlich und funktional begrenzt, wird immer wieder beendet, um nach einer gewissen Zeit - meist am nächsten Tag -- wieder eröffnet zu werden.

4. Aber aus den jeweils partiellen, auf die einzelne Unterrichtsstunde bezogenen und mit dieser wieder endenden Beziehungsteilen entsteht auf Dauer eine eigentümliche *Kontinuität*. Die wechselseitigen Eindrücke wirken über die eine Unterrichtsstunde oder den einzelnen Tag hinaus und formen sich zu einem gegenseitigen "Bild". Der Lehrer lernt nicht nur die Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch bestimmte persönliche Eigenarten seiner Schüler sowie ihre emotionalen Hochs und Tiefs, nicht selten auch Schicksalsschläge genauer kennen. Umgekehrt lernen die Schüler auch mit Stärken und Schwächen des Lehrers umgehen. Erst auf dem Hintergrund dieser wechselseitigen Wahrnehmung können langfristige Lehrplanungen entstehen, Leistungsschwächen entdeckt und korrigiert, erzieherische Einwirkungen geduldig wiederholt, zeitweilige Frustrationen durchgehalten werden. Rein theoretisch könnte man ja den Schulunterricht auch so arrangieren, dass die Lehrer ständig - wöchentlich oder monatlich - wechseln, aber das geschieht aus guten Gründen nicht. Die Lehre ist nämlich von ihrer Natur her langfristig angelegt, reicht über die Einzelstunde hinaus, "braucht ihre Zeit", muss auf Vorhergehendes aufbauen können. Und diese Lehre kann nur *personal* präsentiert werden, Lehrer sind nicht einfach austauschbar, selbst wenn sie über das gleiche professionelle Niveau verfügen. Jeder schreibt vielmehr - wie schon betont wurde - sein eigenes Lehrbuch für seine Schüler, präsentiert seinen Stoff in einer persönlichen, von niemand anderem einfach wiederholbaren Version. Beim Computer ist das anders, der kann aber auch nicht lehren, sondern nur auf Anfrage Informationen ausgeben.

Die Notwendigkeit der Kontinuität setzt auch "Vertretungen" von Lehrern Grenzen. Niemand kann ernsthaft kurzfristig die Unterrichtsarbeit eines Kollegen einfach fortsetzen, was faktisch auch selten geschieht. Vielmehr geht es meist um eine Betreuung und Beaufsichtigung der fraglichen Schüler, bestenfalls um zusätzliche Übungen in demjenigen Fach, das der vertretende Lehrer in der Klasse unterrichtet. Insofern ist die vor allem von Politikern gern verbreitete Meldung, der Unterrichtsausfall sei gesunken, für sich genommen noch keine positive Nachricht.

Die von der Sache des Lehrens her notwendige Kontinuität hat aber nun auch *soziale* Folgen. Auf diese Weise entsteht nämlich eine längerfristige *Bindung*, die kurzfristige Missstimmungen oder auch Fehler zu überbrücken vermag. Sie ist wie alle Bindungen doppelbödig: Auf der einen Seite ist sie Bedingung für eine produktive geistige Arbeit, auf der anderen Seite droht sie wechselseitig Verhaltensweisen einzuschleifen, die eben dieser Arbeit nicht unbedingt zugute kommen - abgesehen davon, dass, wenn zwischen Lehrer und Schülern "die Chemie nicht stimmt", diese Bindung auch als ausweglos erlebt werden kann. Deshalb müssen hier Nähe und Distanz sorgsam ausbalanciert werden. Zu bedenken ist ja, dass der Lehrer mit allen Mitgliedern der Klasse und darüber hinaus auch mit den Schülern anderer Klassen eine pädagogische Beziehung eingehen muss, und dass andererseits die Schüler sich ebenfalls auf verschiedene Lehrer einlassen müssen. Das ist nur möglich, wenn die Beziehung so viel Distanz aufweist, dass alle in ihr verbleiben können, ohne ihre Individualität aufgeben zu müssen. Je näher eine menschliche Beziehung ist, um so mehr schließt sie andere davon aus.

Deshalb ist Zurückhaltung angebracht gegenüber idealisierenden Beschreibungen, in denen etwa vom "geborenen Erzieher" die Rede ist, der gleichsam von Natur aus etwas an sich habe, was anderen Menschen fehle und was niemand ihm - etwa in der Ausbildung - beibringen könne. Oder zumal in der Reformpädagogik wurde die Forderung laut, der Lehrer müsse mit einem *Charisma* behaftet sein, damit seine Schüler ihm als geistigem Führer zu folgen be-



reit sind. Einerseits ist nicht zu leugnen, dass es vielfach rational nicht erklärbare Wirkungen von Lehrern auf Schüler gibt und dass überhaupt eine Reihe von Persönlichkeitsfaktoren eine Rolle spielen, die in Ausbildungsgängen nicht planmäßig auf Serie gelegt werden können. Andererseits droht aber auch - wie gerade die Geschichte der Reformpädagogik zeigt - von einem in diesem Sinne allzu intensiven Berufsverständnis auch eine problematische Bindung auszugehen, die den Schüler unfrei gegenüber seinem Lehrer werden lässt.

5. Beides, Sachbezogenheit und Kontinuität, kann wechselseitiges *Vertrauen* fundieren. Es ist nötig, um die fachliche Überlegenheit des Lehrers nicht als Bedrohung erleben zu müssen, sondern als Chance zur Erweiterung der eigenen Erfahrung. Der Schüler kann die fachliche Kompetenz des Lehrers in der Regel nicht überprüfen, deshalb muss er auf sie vertrauen können. Obwohl das Vertrauen auch aus *institutionellen* Garantien herrührt - schließlich ist Schule eine Veranstaltung des Staates - , muss es sich in der Person des Lehrers konkretisieren können, und das ist nur im Rahmen einer kontinuierlichen Beziehung möglich. Vertrauen ist kein Verzicht auf Kritik, sondern die durch Umgang mit dem Lehrer erworbene Gewissheit, dass dieser nicht agitiert und indoktriniert oder auf andere Weise seine Schüler durch seine Dominanz überwältigt.

6. Strukturell grundlegend ist schließlich, dass in der Regel - von Einzelgesprächen mit Schülern abgesehen - die pädagogische Beziehung *gleichzeitig* mit einer ganzen Klasse, also einer Mehrzahl von Personen, aufrechterhalten werden muss. Diese Tatsache kommt in den klassischen Theorien zum "Pädagogischen Bezug" - etwa bei Herman Nohl<sup>3</sup> - nicht klar genug zum Ausdruck, ist aber von prinzipieller und praktischer Bedeutung. Prinzipiell ist der gemeinsame Unterricht - ob nun in jahrgangsgleichen oder jahrgangsübergreifenden Klassen - po

---

<sup>3</sup> Vgl. Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim/München 1997

litisch gewollt, also nicht in erster Linie das Ergebnis ökonomischer Überlegungen, weil Einzelunterricht für jedes Kind zu teuer wäre. Es geht um die *Integrationsfunktion* der Schule. Die nachwachsenden Generationen sollen gemeinsam nach gleichartigen Leistungsanforderungen unterrichtet werden, um mit gemeinsamen Kenntnissen und Wertvorstellungen als Erwachsene in die Gesellschaft eintreten zu können. Wie wichtig dieser Gesichtspunkt ist, zeigt sich am Schicksal der Immigrantenkinder, deren Integration in die Gesellschaft scheitern müsste, wenn sie allein den partikularen Perspektiven ihrer Familien oder Religionsgemeinschaften verhaftet blieben. Auf der Strecke bleiben würden ihre Chancen, an den Möglichkeiten der Gesellschaft optimal teilzuhaben.

Der Lehrer unterrichtet also in der Regel nicht in der Form wechselnder individueller Dialoge, sondern in einem gruppendynamischen Gefüge. Dadurch werden die Kommunikationsmöglichkeiten erheblich verbreitert, so dass auch die Schüler miteinander in einen Austausch treten können. Die Interaktionen müssen nicht ständig lehrerzentriert sein, unterschiedliche Sozialformen (Gruppenarbeit) werden möglich; für alles, was gesagt und gezeigt wird, gibt es ein Publikum. Diese besondere Sozialsituation macht das Lehren kompliziert, aber auch für alle Beteiligten interessant. Außerhalb der Schule kommt dieser spezielle soziale Kontext nicht vor, weshalb man ihm auch einen eigenen Namen geben kann, z.B. "Bildungsgemeinschaft".

Eine solche Sozialstruktur ergibt sich jedoch nicht von selbst. Jede auf Dauer gestellte Gruppe - also auch die Schulklasse - entwickelt vielmehr eine soziale Formatierung, in der verschiedene Rollen ausgeprägt werden: etwa der Klassenbeste - der je nach Fach wechseln kann - und der Außenseiter; oder es bilden sich einzelne Freundescliquen, die sich vielleicht sogar feindselig zueinander verhalten. Lässt der Lehrer diesen Prozessen einfach ihren "naturwüchsigen" Lauf, wird sich in der Regel eine Struktur bilden, die der Aufgabe des Lehrens und Lernens eher nicht dienlich ist, weil die Austauschbedürfnisse der Schüler von sich aus sich weniger darauf als vielmehr auf

gleichaltrigentypische Themen richten. Deshalb ist zwischen der *informellen* und *formellen* Struktur der Klasse zu unterscheiden. Die informelle - die "naturwüchsige" - kann der Lehrer nur in engen Grenzen beeinflussen, und er sollte es auch nur aus wichtigem Grund versuchen, wenn sich etwa gewalttätige Beziehungsstrukturen ausbilden. Im übrigen ist Art und Weise der informellen Kommunikation den Schülern überlassen - als Übungsfeld der Selbstdarstellung unter Gleichaltrigen.

Gegen diese informelle Struktur bzw. diese ergänzend muss der Lehrer eine für die Aufgabe des Lehrens und Lernens optimale *formelle* Struktur ins Werk setzen - so etwas wie die eben erwähnte "Bildungsgemeinschaft". Eine entsprechende aufgabenzentrierte, kooperative, gewalt- und ressentimentfreie, auf methodisch kontrollierter Argumentation basierende Beziehungskompetenz müssen die Schüler unter begründender Anleitung durch den Lehrer erst lernen.

### *Gestaltungsaufgaben der Lehrer-Schüler-Beziehung*

Die professionelle pädagogische Beziehung ist also nicht bereits dadurch gegeben, dass Schüler und Lehrer im Unterricht zusammentreffen; es gibt sie nur, wenn der Lehrer sie bewusst aufbaut, gestaltet, pflegt und immer wieder neu ins Leben ruft. Dazu gehören folgende Aspekte:

1. Der Lehrer ist dafür verantwortlich, dass in seiner Klasse ein dem Lehren und Lernen nützliches und angemessenes "Klima" herrscht, das man "*Lernkultur*" nennen kann.

- Dazu gehört in erster Linie eine *Grunddisziplin*, die eine angstfreie, gelassene und kooperative Kommunikation zulässt. Wenn die nicht vorhanden oder herzustellen ist, kann man alles andere vergessen. Eine disziplinlose Klasse braucht einen großen Teil ihrer Energie fürs soziale Überleben im Rahmen von Chaos und Unordnung, die dann für die Aufgabe des Lernens nicht mehr zur Verfügung stehen kann. Im allgemeinen kann man davon ausgehen, dass auch die Schüler das Bedürfnis haben, unter halbwegs befriedeten Bedingungen zu le-

ben - auch dann, wenn sie am Unterricht selbst kein herausragendes Interesse haben sollten. Daran lässt sich anknüpfen, wenn generelle Disziplinschwierigkeiten korrigiert werden sollen, was durchaus in einer Art von "Vertrag" für das Verhalten aller Beteiligten geregelt werden kann, an dessen Bestimmungen sich alle - auch der Lehrer! - zu halten haben.

- Zur Lernkultur gehört ferner, dass *Fehler* gemacht werden dürfen, ohne dass dies jedes Mal mit Sanktionen verbunden ist. Fehler sind beim Lernen unvermeidlich, aber man kann aus ihnen wiederum neue Einsichten gewinnen. Sie sollten unmissverständlich bezeichnet und zum Anlass für Reflexionen genommen werden: Wieso sind sie zustande gekommen, an welcher Stelle des Denkens und Arbeitens sind sie warum entstanden? Handelt es sich um unzweideutige Fehler oder möglicherweise um nicht ganz durchgespielte oder gar überzeugende Lösungsalternativen? Der Hinweis auf Fehler sollte stets als *strategischer* erfolgen ("wie könnte man ihn in Zukunft vermeiden?"), niemals unter Bezug auf die Persönlichkeit des Schülers ("du bist zu dumm... "). Eine solche Kränkung verbietet nicht zuletzt der Respekt vor seiner Erfahrung.

- Zwar muss der Lehrer auf der Sachbezogenheit der pädagogischen Beziehung bestehen, das schließt jedoch einen möglichst angstfreien, lockeren, freundlichen und humorvollen *Stil* und *Umgangston* ein. Ein Lehrer, der damit Schwierigkeiten hat, kann ein entsprechendes Verhalten durchaus trainieren - solange damit keine tiefenpsychologischen Erwartungen oder gar Forderungen verbunden sind; niemand darf von ihm verlangen, dass er sich eine neue Persönlichkeit zulegt.

2. Aus der Sachbezogenheit der Lehrer-Schüler-Beziehung folgt, dass der Lehrer entsprechende *Forderungen* an die Leistung seiner Schüler stellt. Dazu ist er professionell gesehen jedoch nur berechtigt, wenn er die Schüler auch entsprechend *fördert*. Zwischen beidem muss eine auch dem Schüler plausible Balance bestehen. Die ist in den letzten Jahrzehnten jedoch eher zu Ungunsten des Forderns ver-

schoben worden. Fördern wurde vielfach fast zum Selbstzweck erhoben, als käme es nicht darauf an, mit seiner Hilfe die vorgegebenen Anforderungen anschließend besser erfüllen zu können.

Ein Lehrer, der seinen Schülern angemessene unterrichtsbezogene Forderungen stellt, unterdrückt sie nicht, sondern achtet dadurch ihre noch nicht entdeckten Möglichkeiten. Wer dagegen seine Forderungen immer wieder zurücknimmt oder auf ein Minimum beschränkt, signalisiert seinen Schülern, dass er sie für unfähig hält. Man kann seine Achtung vor dem anderen auch durch Forderungen zum Ausdruck bringen - wenn dies im Klima einer wohlwollenden Zuwendung geschieht.

Insofern ist der oft erhobene Einwand, die Leistungsforderungen, die in der Schule gestellt werden, würden die pädagogische Beziehung wenn nicht ruinieren, so doch erheblich belasten, grundsätzlich falsch. Die Forderungen, die der Lehrer erhebt, entspringen nicht seiner Willkür, er ist im wesentlichen nur deren Vermittler; sie werden einerseits von der Wirklichkeit, die es zu erkennen und erschließen gilt, und andererseits von der Gesellschaft gestellt.

Die *Leistungsbewertungen* (Zeugnisse, Zensuren, Versetzungen), die der Lehrer vorzunehmen hat, ergeben sich folgerichtig aus seinem politischen Amt. Auf diese Weise macht die Gesellschaft ihren Anspruch geltend, ihr - sehr teures - Bildungsangebot zwar grundsätzlich allen Kindern, nicht jedoch zum geistigen Nulltarif anzubieten. Wer das grundsätzlich ablehnt, macht sich diesen politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang nicht klar. Weil die Schule heute im Unterschied zu früheren Zeiten nicht mehr in erster Linie der Loyalitätssicherung und der ideologischen Formierung des Nachwuchses "im Interesse der herrschenden Klassen" dient, sondern zu einer Bildungsdienstleistung geworden ist, die primär dem Individuum gesellschaftliche Partizipationschancen eröffnet, muss die Gesellschaft auch eine entsprechende Gegenleistung erwarten dürfen. Zudem sind mit Schulabschlüssen bestimmte Berechtigungen - z.B. zum Hochschulstudium - verbunden, die an

die Stelle früherer ständischer Geburtsrechte getreten sind. Solche Berechtigungen ohne entsprechende Gegenleistung zu verteilen, wäre ungerecht und unter demokratischen Vorzeichen politisch nicht vertretbar. Zu den politischen Vorgaben gehört auch, dass unser allgemeinbildendes Schulwesen nach Jahrgangsklassen geordnet ist, in denen Lehrgänge mit zunehmendem Leistungsanspruch aufeinander folgen, die noch einmal nach Schulformen differenziert werden. Würden Leistungsbewertungen und in seiner Konsequenz das Sitzenbleiben grundsätzlich abgeschafft, würden über Jahre hinweg die Leistungsprofile in den Schulklassen derart auseinander driften, dass eine gemeinsame Arbeit kaum noch möglich wäre.

Das kann - pädagogisch gesehen - auch nicht im Interesse der Schüler liegen, weil niemand mehr seinen Fähigkeiten entsprechend gefordert und gefördert werden könnte. Das ist vielmehr nur möglich, wenn der einzelne Schüler sich in einer Lerngruppe bewegen kann, die ihm einen chancengleichen Zugang zu den geforderten Lernaufgaben gewährt; er muss bei wenigstens mittlerem guten Willen die erwarteten Leistungen auch erbringen können, sonst wird er zum Außenseiter - mit allen bekannten kompensatorischen Folgen. Ohne Zensuren mit der möglichen Konsequenz der Nichtversetzung bekäme der Schüler keine Rückmeldungen über seinen Leistungsstand. Er würde Jahr für Jahr in eine höhere Klassenstufe aufsteigen, ohne dafür entsprechende Leistungen erbracht zu haben. Die meisten Schüler, die ungerechtfertigt versetzt werden, müssen später dann doch eine Klasse wiederholen, aber dann ist viel Zeit nutzlos verstrichen.

Die professionelle Aufgabe des Lehrers besteht in diesem Zusammenhang also darin, einerseits diagnostisch die Gründe für schlechte bzw. für absinkende Leistungen herauszufinden, andererseits aber auch möglichst für eine zusätzliche Förderung zu sorgen.

3. Damit ist eine Ebene der Beziehung angesprochen, die für die Schüler von zentraler Bedeutung ist, nämlich ihre "gerechte" Behandlung durch den Lehrer. Fragt man Schüler, wen sie für einen guten Lehrer halten, hört man sinngemäß

immer das gleiche: "Er soll etwas können, es gut beibringen können und gerecht sein." Im Unterschied zu den ersten beiden Forderungen - nach dem Fachwissen und nach der didaktisch-methodischen Kompetenz - ist die dritte allerdings recht unklar. Sie ist schwer zu objektivieren im Sinne einer Faktizität, weil es hier viel auf die Wahrnehmung nicht nur durch den einzelnen Schüler, sondern auch der ganzen Klasse ankommt; sie betrifft auch verschiedene Dimensionen der Beziehung, nicht nur die Leistungsbeurteilung, sondern etwa auch den Umgang mit Konflikten. Als "nicht gerecht" wird empfunden

- gleiche Leistungen unterschiedlich zu bewerten;
- Leistungsbewertungen mit Kränkungen zu verbinden;
- Leistungsbewertungen als Drohmittel zu benutzen;
- sie als Rache für disziplinarische Ärgernisse zu nutzen;
- auf schlechtes Benehmen überzogen zu reagieren;
- Schüler dem Hohn und Spott der Mitschüler anheim zu geben;
- Schüler - insbesondere vor den Mitschülern - zu demütigen;
- kein Verständnis für die offensichtlichen, d.h. von der Klasse wahrgenommenen, Schwierigkeiten eines Schülers aufzubringen;
- keine Hilfe in solchen Fällen anzubieten.

Wie bei allen menschlichen Beziehungen liegt auch hier das Problem nicht nur darin, dass der Lehrer sich vielleicht solchen Fehlleistungen nicht genügend entzieht, sondern auch darin, dass das im Einzelfalle auch eine Frage der Interpretation ist. Das Gemeinte ist nicht immer auch das Wahrgenommene. Wann etwa ist ein Scherz eine Demütigung?

4. Offensichtlich genügt es nicht, dass der Lehrer sich bemüht, eine professionelle Beziehung zu seinen Schüler aufzubauen, er muss sich auch vergewissern, dass die Schüler dies entsprechend wahrnehmen. Wie auch bei anderen menschlichen Beziehungen ist die *Vergewisserung* darüber nur *dialogisch* herzustellen.

- Da die Schüler diese besondere Art der Beziehung aus ihren vor- oder außerschulischen Sozialerfahrungen nicht kennen können, muss der Lehrer sie ihnen erklären - nicht als seine bloße Willensverkündung, sondern mit Bezug auf die "Sache" des Lehrens und Lernens.

- Anknüpfend an ihre sonstigen Beziehungserfahrungen (untereinander; in der Familie), die ebenfalls der wechselseitigen Vergewisserung bedürfen, sollte der Lehrer die Schüler um entsprechende Rückmeldungen bitten - auch darum, "Beziehungsbeschwerden" geltend zu machen, wenn der Lehrer seinerseits die Regeln verletzt.

- Da gegenwärtig kaum eine menschliche Beziehung im Hinblick auf ihre Grundlagen wie auf ihre Gestaltung noch als selbstverständlich angesehen wird, ist es möglicherweise sinnvoll, die wesentlichen Details einer von beiden Seiten wünschenswerten Lehrer-Schüler-Beziehung im Stile eines "Vertrages" zu formulieren und *beide* Seiten zur Einhaltung der damit verbundenen Regeln des Umgangs zu verpflichten, so dass in Konfliktfällen immer wieder daran erinnert werden kann.

5. Wie jede menschliche Beziehung, so kann auch diese *scheitern* - sei es, dass sie gar nicht zustande kommt, sei es, dass sie wieder zerbricht. Zwar bleibt auch dann noch der kommunikationstheoretische Grundsatz gültig, dass man nicht *nicht* kommunizieren kann. Insofern wird es irgendeine Art von Beziehung zwischen Lehrern und Schülern immer geben, aber möglicherweise keine, die der Aufgabe des Lehrens und Lernens entgegen kommt und dienlich ist. Über kaum etwas können sich Lehrer so täuschen wie über den wahren Stand ihrer Beziehung zu den Schülern; denn deren Zerfall kann schleichend kommen und muss sich nicht immer in offensichtlichen Disziplinproblemen äußern. Keine menschliche Beziehung bleibt von sich aus einfach erhalten, jede muss vielmehr auf ihre Weise "gepflegt" werden – auch in der Schule.



Andererseits beruht jede menschliche Beziehung auf *Wechselseitigkeit*, also auf dem *gegenseitigen* Willen, sie bestehen zu lassen. Wird sie von einer Seite aus aufgekündigt, kann auch die andere sie auf die Dauer nicht aufrecht erhalten. Das gilt auch für die Lehrer-Schüler-Beziehung. Allerdings wird von der Professionalität des Lehrers erwartet, dass er, wenn die andere Seite aufgibt, nicht einfach seinerseits die Flinte ins Korn wirft, sondern sich um Wiederherstellung bemüht. Es kann jedoch Grenzfälle geben, bei denen dies trotz aller Anstrengung scheitert. Dann müssen beide Seiten damit leben.



## 6. Das Handwerk: Didaktik und Methodik

Ein Lehrer ist - so das bisherige Ergebnis - jemand, der seine Unterrichtsfächer wissenschaftlich studiert hat, seine Lehre am Leitmotiv der Bildung orientiert und eine dem dienende professionelle Beziehung zu seinen Schülern aufzubauen in der Lage ist. Nun fehlt noch *eine* wichtige Säule seiner Professionalität, nämlich seine didaktisch-methodische Kompetenz.

Das hinter diesem Begriff stehende *praktische* Problem ist leicht zu erkennen: Wer etwa Geschichte studiert hat, kann das dabei Gelernte nicht ohne weiteres lehren. Womit sollte er beginnen, womit aufhören? Vielmehr muss er aus der Fülle des Stoffes zunächst einmal ein *Thema* formulieren (etwa: "Die Machtergreifung der Nationalsozialisten"), dann dieses Thema in eine logische Struktur bringen - die einerseits Rücksicht auf die Verständnisfähigkeit der Adressaten (Schüler), andererseits auf die zur Verfügung stehende Zeit nimmt - und schließlich die in Aussicht genommene *Zeit* des Lehrens - z.B. eine Schulstunde - in ihrem Ablauf planend vorwegdenken. Ein so konzipierter "Lehrgang" ist die Grundlage des unterrichtlichen Handelns. Dieser mit jeder Lehre gegebene praktische Problemzusammenhang wird mit den Begriffen Didaktik und Methodik gekennzeichnet, wobei deren Abgrenzung zueinander uneinheitlich ist. Im allgemeinen wird heute das *Was* des Lehrens - seine logisch-inhaltliche Struktur - als Didaktik bezeichnet, das *Wie* - also seine zeitliche Inszenierung - als Methodik. Da sich beide Begriffe jedoch auf ein und dieselbe Handlungsstruktur beziehen, kann daraus keine einfache logische Unterordnung folgen, so dass z.B. die methodische Struktur aus der didaktischen Analyse einfach abzuleiten wäre, als müsse man erst das *Was* klären, um dann das *Wie* auszusuchen. Vielmehr gilt auch der umgekehrte Schluss: Was methodisch nicht inszenierbar ist - weil etwa die Schüler da-

mit überfordert wären - wäre auch didaktisch unsinnig. Andererseits kann ein methodischer Einfall, von dem man sich besonderes Interesse bei den Schülern erhofft, zum Ausgangspunkt für eine didaktische Konstruktion werden. Wenn z.B. ein Jugendbuchautor zur Lesung in eine Schule eingeladen ist, wird ein guter Lehrer sich um diesen Auftritt herum eine didaktische Konstruktion für seinen Deutschunterricht überlegen. Didaktische und methodische Überlegungen sind also nur im analytischen Sinne voneinander zu trennen, in der Praxis des Unterrichts gehen sie ineinander über.<sup>1</sup>

Fürs erste steht fest: Lehren bewegt sich im Rahmen des sogenannten "Didaktischen Dreiecks": Lehrer - Sache - Schüler. Aber die Beziehung dieser drei Faktoren zueinander ist wesentlich komplizierter, als dass man einfach sagen dürfte: Der Lehrer bringt dem Schüler eine Sache bei. Der Lehrer ist nämlich nicht der einzig mögliche Ausgangspunkt, man kann die Überlegungen vom Schüler her eröffnen oder auch von der Sache aus, dann ergeben sich interessante Kombinationen und Variationen von durchaus philosophischer Dignität.

### **Der Vortrag als Beispiel**

Aber wir bleiben hier beim Pragmatischen. Dann kann man sich das didaktisch-methodische Grundproblem am Beispiel eines Vortrags - sagen wir: in einer Volkshochschule - klarmachen. Der Vortrag ist nämlich eine klassische und unter Erwachsenen auch nach wie vor dominierende Form des Lehrens, unter der sich jedermann etwas vorstellen kann.

- Zunächst muss ein *Thema* gefunden werden. Bei einem Vortrag wird es in der Regel zwischen dem Veranstalter und dem Redner vereinbart, wobei die erwarteten Zuhörer bzw. Teilnehmer aus praktischen Gründen daran in der Regel nicht beteiligt sein können. Sie werden sich zur Teilnahme entschlie-

---

<sup>1</sup> Vgl. zu diesem Komplex Ewald Terhart: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München 2. Aufl. 1997

ßen, wenn ihnen das Thema oder der Referent oder beides gefällt. In der Schule dagegen wird der Lehrer das Thema im Rahmen des Lehrplans und der Kontinuität seiner Unterrichtssequenzen finden. Bei seiner endgültigen Festlegung können die Schüler - anders als im Falle des normalen öffentlichen Vortrags - im Prinzip durchaus mitwirken. In jedem Falle aber gilt: Die Definition des Themas kann letztlich nur durch den Lehrenden erfolgen, weil er es ja gestalten muss.

- Unser Vortragender kann allerdings nur das präsentieren, was sich auch in seinem Kopf befindet. Er kann diese Wissensmenge durch Weiterbildung vermehren und vertiefen, aber auch dann bleibt sie nur ein Bruchteil dessen, was man über sein Thema überhaupt wissen könnte und was etwa als Ergebnis wissenschaftlicher Forschungen in Bibliotheken und auf Festplatten zu finden ist. Verallgemeinernd gesagt: Was auch immer gelehrt werden mag - selbst an der Universität - stellt eine enorme Reduktion des überhaupt Möglichen dar. Das heißt aber auch umgekehrt: Das in Bibliotheken und auf Festplatten gespeicherte Wissen existiert nur insofern, als es in einen menschlichen Kopf gelangt und von dort aus an andere Köpfe weitergegeben oder als technisches bzw. soziales Handeln kommuniziert wird. Insofern ist nicht die *Produktion* von Wissen entscheidend, sondern seine *Didaktisierbarkeit*.

Ein weit verbreitetes Vorurteil ist, dass Professoren zu viel forschen und zu wenig lehren. Das mag insofern manchmal zutreffen, als sie zu wenig Vorlesungen halten. Aber niemand kann forschen, ohne ständig zu lehren - und sei es nur im Rahmen seines Forschungsteams. Was erforscht ist, ist solange nur fiktiv vorhanden, als es nicht in irgendeines anderen Menschen Kopf gerät. Was nur im Kopf des Forschers verbleibt, stirbt auch mit ihm - wie bei dem erwähnten Gorilla.

Wenn also heute mehr oder weniger euphorisch von der "Wissensgesellschaft" die Rede ist, ist das eine ungenaue Formulierung, weil darin zu einseitig die *Wissensproduktion* zum Ausdruck kommt. Zutreffender wäre, von "Bildungsgesellschaft" zu sprechen, weil darin die *Vermittlung* des Wissbaren

eingeschlossen ist. Jedenfalls bekommt in Zukunft - welche Bezeichnung man auch wählen wird - das Lehren eine herausragende Bedeutung. Die Wissensgesellschaft wird eine didaktisch sehr kompetente sein müssen.

Selbst in der Erziehungswissenschaft - einer relativ jungen Disziplin - sind allein die empirischen und historischen Forschungsergebnisse in den letzten Jahrzehnten derart angewachsen, dass kein einzelner Kopf sie selbst in einem thematisch eingegrenzten Rahmen mehr parat haben kann, schon die Zeit für die notwendige Lektüre würde fehlen; denn neben dem Fassungsvermögen des einzelnen Hirns setzt die *Zeit* eine unüberwindliche Grenze. Die Folge ist, dass vieles, was vielleicht wichtig wäre, einfach wieder vergessen wird, keinen Platz in irgendeinem Kopf findet, aus dem heraus es Nutzen stiften könnte. Unser Problem ist längst nicht mehr, dass wir über zu wenig Wissen verfügen, sondern dass wir auch die Köpfe finden, in die es eindringen könnte. Und wenn etwas eindringt, geschieht dies oft eher zufällig. Vielleicht liegt es auch daran, dass die Pädagogik ständig von neuen Moden - gerade auch im didaktisch-methodischen Bereich - heimgesucht wird; denn es ist einfacher, sich begrenzte Neuheiten anzueignen, als den Stand des bereits Bekannten aufzuarbeiten.

An dem Missverhältnis zwischen der Fülle des vorhandenen Wissens und der begrenzten Kapazität der lehrenden und lernenden Köpfe wird übrigens auch die technische Vermittlung durch die neuen Medien nichts wesentlich ändern können - entgegen den damit verbundenen und propagierten Hoffnungen. Der Blick ins Internet macht zwar Informationen schnell zugänglich, aber diese sind nur insofern von Nutzen, als sie in eine bereits vorhandene geistige Struktur subjektiv sinnvoll integriert werden können.

- Die unvermeidliche Reduktion der zu lehrenden Sache durch die geistige Kapazität unseres fiktiven Vortragenden wird nun noch einmal verstärkt durch die Knappheit der ihm für die Veranstaltung zur Verfügung stehenden Zeit. Denken wir an

einen Abendvortrag mit anschließender Diskussion, dann ist die Zeit dafür in mindestens dreierlei Hinsicht begrenzt: Als Ressource des Veranstalters, als Ressource der Zuhörer und nicht zuletzt als Begrenzung der Konzentrationsfähigkeit von Lehrer und Zuhörern. Alles zusammen hat zu der Erfahrung geführt, dass für einen Vortrag mit gründlicher Diskussion das Limit etwa bei zwei bis drei Stunden liegt. Zeitökonomie ist also ein wichtiger Maßstab jeden Unterrichts. Deshalb sind Zeitbegrenzungen - etwa als Abfolge von 45-Minuten-Einheiten - grundsätzlich nötig, weil ohne sie das Lehren gar nicht geplant und organisiert werden könnte. Ohne Zeitlimit würde Lehren kein schlüssiges Ende finden und folgerichtig in "Labern" übergehen.

- Eine weitere Reduktion dessen, was überhaupt über ein bestimmtes Thema gelehrt werden kann, geschieht im Blick auf die Partner, also die Zuhörer des Vortrags: Um welchen Teilnehmerkreis wird es sich voraussichtlich handeln? Wie sind die *Vorkenntnisse* einzuschätzen? Über welche *Erfahrungen*, an die sich anknüpfen ließe, verfügen die Zuhörer? Welche besonderen *Interessen* am Thema könnten sie haben? Jedermann ist klar, dass es einen Unterschied macht, ob es sich dabei um "Normalbürger" (Nicht-Experten) oder Fachkollegen handelt. Ein Referat vor Fachkollegen kann nämlich mit einem hohen Level an Vorverständnis rechnen, deshalb ist die didaktische Struktur der Lehre hier relativ einfach: Der Vortrag soll die Differenz zwischen diesem Vorverständnis der Kollegen und der speziellen Sachkunde des Referenten ausgleichen. Über das Ausmaß dieser Differenz muss der Redner im allgemeinen nicht weiter nachdenken, dafür ist das Gefälle unter Fachkollegen nicht groß genug. Anders bei einem normalen Publikum, wie es sich üblicherweise in der Volkshochschule findet: Hier kann das Gefälle erheblich sein, und wenn es dem Redner nicht gelingt, diese Differenz zu überbrücken, wird er sich nur schwer verständlich machen können und seine Zuhörer möglicherweise sogar verärgern. Nicht selten kann man solche Fälle erleben, und dann erkennt auch der pädagogische Laie die Bedeutung einer professionellen didaktischen

Reflexion. Sie gilt natürlich erst recht für den Lehrer in der Schule, wo er die im allgemeinen erheblichen Unterschiede des sachlichen Vorverständnisses zwischen sich und seinen Schülern durch didaktische Konstruktionen kompensieren muss.

Unterschiedlich sind im allgemeinen auch die *Lernmotive* in den genannten Situationen. Im Falle des Fachvortrags kann insofern mit einem plausiblen Lernmotiv gerechnet werden, als die Zuhörer sich fachlich weiterbilden wollen, damit sie sich in der Kommunikation mit ihren Kollegen nicht blamieren. Die Motive der Zuhörer eines normalen Volkshochschulvortrags sind dagegen schon schwerer vorauszusehen, weil sie höchst unterschiedlich sein können: Interesse an der Person des Redners - egal, was er sagt; einfach nur Menschen zu treffen, mit denen man vielleicht ins Gespräch kommen kann; Zusammensein mit Freunden, mit denen man hinterher das Gehörte diskutieren kann; "hartes" Interesse am Thema, das einen sowieso beschäftigt - um nur einige wenige Möglichkeiten anzudeuten.

Der Lehrer in der Schule steht jedoch vor einer anderen Situation. Die Schüler sind nicht seine Fachkollegen, und die Motive, aus denen er unter und von Kollegen etwas lernt, können nicht die der Schüler sein, die nicht einmal miteinander eine Art Kollegenstatus teilen. Sie kommen auch nicht freiwillig. Warum also sollen sie lernen, was der Lehrer von sich aus bzw. in Ausführung von Lehrplanvorgaben für wichtig hält?

In den beiden anderen Fällen können die Teilnehmer *sofort* ihre Motive befriedigen. Der Bildungsprozess, den die Schule einleiten soll, bezieht sich jedoch vor allem auf die *Zukunft* der Schüler; sein Ertrag für die Gestaltung ihres *gegenwärtigen* Lebens ist dagegen eher gering. Was sie in der Schule lernen, ist außerhalb ihrer Mauern, je länger die Schulzeit dauert, immer weniger kommunizierbar. Wer redet schon mit ihnen - nachdem die Phase des Lesen- und Schreibenlernens überwunden ist - noch über das, was sie im Mathematik- oder Deutschunterricht gerade behandeln? In der Familie ist nur



selten jemand dafür kompetent und unter den Gleichaltrigen stehen ganz andere Themen im Vordergrund. Die Zukunft ist weit entfernt, und der Hinweis, man werde *später* bestimmte Kenntnisse brauchen, um beruflich reüssieren oder an politischen oder kulturellen Angeboten erfolgreich teilhaben zu können, ist nicht sonderlich motivierend. Diese zeitliche Distanz ist grundsätzlich nicht zu beseitigen. Je anspruchsvoller der Unterricht wird, umso größer muss diese Distanz werden, und die Fähigkeit, diese Differenz zwischen den unmittelbaren Bedürfnissen und der auf zunehmende Abstraktion ausgerichteten Logik des Unterrichts auszuhalten, scheidet auf Dauer die begabteren von den weniger begabten Schülern. Gleichwohl kann diese Distanz bis zu einem gewissen Grade überbrückt werden:

- durch freiwillige Arbeitsgemeinschaften im Sinne eines Freizeitangebotes in den Räumen der Schule am Nachmittag, in denen die Schüler Projekte eigener Wahl verfolgen und ihre fachlichen Interessen vertiefen können;
- durch Aktivitäten im Rahmen des kommerziellen oder nichtkommerziellen Freizeitangebotes;
- dadurch, dass die Bedeutung des systematisch Gelernten für die Alltagserfahrungen der Schüler immer wieder hervorgehoben wird.

Die Lernmotive von Schülern liegen nur teilweise in ihrer Innerlichkeit, viel bedeutsamer ist, das Gelernte auch kommunizieren zu können. Da dies nur selten unmittelbar geschehen kann, weil eben das in der Schule Gelernte zunächst einmal nur dort auch kommunizierbar ist, wäre die Erfahrung entscheidend, ob man mit dem in der Schule erworbenen Wissen an den üblichen Alltagskommunikationen zunehmend verständiger Teil haben kann. Alles, was die Schule lehrt, bezieht sich ja irgendwie auf die natürliche, politische, soziale und kulturelle Umwelt des Schülers. Diese soll aufgeklärt werden, damit er sich darin selbstbewusst und erfolgreich im Rahmen seiner noch zu entfaltenden Interessen und Bedürfnisse bewegen kann. Dass der Unterricht sich aus systematischen Gründen immer wieder davon entfernen muss, darf nicht dazu führen, dass sein eigentlicher Zweck aus dem Blick gerät. Jeder Unterricht muss letzten Endes "lebens-

weltorientiert" sein, nämlich dem Schüler die Erfahrung vermitteln, dass er mit Hilfe des Schulunterrichts seine Lebensumwelt immer besser versteht.

Gerade die *Motivation* und ihre pädagogische Behandlung ist ein schwieriges Thema in der didaktischen Diskussion. Immer wieder hat man versucht herauszufinden, wie man Schüler am besten zum Lernen motivieren könne, und darüber gibt es eine Menge pädagogischer und psychologischer Literatur. "Spaß" müsse die Sache machen, heißt es oft, und manche Lehrer versuchen Show-Elemente in ihren Unterricht einzubauen. Aber "Spaß" ist eine subjektive Kategorie, schwer für andere Menschen zu veranstalten, und für die Auswahl der Stoffe und Methoden deshalb ein höchst unsicherer Indikator, wie sich immer wieder zeigt. Was noch mit Spaß vielleicht geplant wird, verliert seinen Reiz leicht, wenn damit Ernst gemacht, also geistige Arbeit vonnöten wird. Spaß ist auch selten ein kollektives Phänomen, so dass eine ganze Schulklasse ein und dieselbe Situation in ein und demselben Fach als spaßig empfinden würde. Das gilt allgemein für den Versuch des Motivierens. Eine ganze Schulklasse planmäßig auf dieselbe Weise zu motivieren, gelingt ganz selten. Das liegt daran, dass Motive zu den individuellen persönlichen Qualitäten gehören, die sich nicht nur innerhalb einer Klasse von Schüler zu Schüler unterscheiden, sondern auch in der einzelnen Person sich ständig verändern können. Deshalb geht es normalerweise gar nicht darum, Lernmotive *hervorzurufen*, sondern darum, die vorhandenen und erkennbaren *aufzugreifen* und sie vor allem nicht zu denunzieren. Der eine lernt vielleicht gerade willig, weil er seinen Eltern etwas beweisen will, der andere, weil sein Hobby dabei zum Thema wird, der dritte einfach, weil er es wissen will, ohne schon Anwendungen im Auge zu haben. Warum sollte man solche unterschiedlichen Motive bewerten, als sei das eine besser als das andere? Die meisten und wohl auch nachhaltigsten Beweggründe etwas zu lernen dürften wohl sozialer Art sein: Man lernt, um sich anderen mit dem erworbenen Wissen oder Können besser zu präsentieren, bei ihnen ein gesteigertes Ansehen zu gewinnen.

Alles, was man zur Analyse der Lernbedingungen und Lernmöglichkeiten der Partnerseite anstellt, heißt in der Pädagogik

inzwischen "Diagnostik", was aber nicht bedeutet, dass man besonders viel darüber weiß. Das meiste lernen Lehrer aus zunehmender Berufserfahrung.

- Unser fiktiver Redner ist nun aber immer noch mit der didaktischen Struktur seines Vortrags beschäftigt. Auf dem Hintergrund der erwähnten dreifachen Reduktion - durch seine eigene geistige Kapazität, die Begrenzung der Zeit, die Verständnisfähigkeit der Partner - konzipiert er nun den "Gang der Lehre" bzw. des Vortrags logisch-systematisch und entsprechend gegliedert. Die logische Gliederung ist wichtig, weil nur so ein Gedankengang von den Zuhörern verstanden werden kann. Ein bloßes Nacheinander auf gleicher logischer Ebene, ohne Über- und Unterordnung, könnte nicht dem *Denken* anderer präsentiert werden. Es kommt ja nicht nur auf das *Ergebnis* der Lehre an, sondern auch auf den geistigen Prozess, der dazu geführt hat. Nur in logisch gegliederter Form kann etwas *argumentativ* aufgenommen und verarbeitet werden, und nur so kann ein Resultat im Gedächtnis bleiben. Lehren appelliert also immer an die Denk- und Argumentationsfähigkeit des Lernenden, dass er nachvollziehen kann, wie der Lehrende zu seinem Ergebnis gekommen ist. Das schließt ein, dass die Partner - Zuhörer bzw. Schüler - auch Kritik oder Ablehnung nicht aus dem hohlen Bauch ("das sehe ich aber anders...") äußern, sondern an bestimmten Stellen der Argumentationskette zu platzieren vermögen ("bis hierhin habe ich es verstanden, aber den nächsten Schritt kann ich nicht einsehen ..."). Lernen durch Lehren ist demnach überhaupt nur als konzentrierte geistige *Tätigkeit* - also in diesem Sinne "handlungsorientiert" - vorstellbar, bloß passives Dabeisein wäre erfolglos.

Dadurch unterscheidet sich das Lehren von anderen Formen der Einwirkung, etwa der Agitation oder Propaganda. Diese Formen verzichten auf logische Über- und Unterordnungen, bleiben auf ein und derselben logischen Ebene, wenden sich nicht an die Argumentationsfähigkeit des anderen, sondern lediglich an seine Stimmungslage. Deshalb kann Agitation auch immer nur dasselbe wiederholen, sie kann (und will!)

geistig nicht vom Fleck kommen, und sie wirkt nur solange, wie die dafür nötige emotionale Gestimmtheit aufrecht erhalten werden kann. Mit Agitation *allein* kann deshalb auch kein Unterricht über längere Zeit bestritten werden, sie muss vielmehr - wie die entsprechenden Bemühungen der totalitären Systeme des letzten Jahrhunderts gezeigt haben - in die Lehre eingeschmuggelt werden. Indem der Lehrende seinen Stoff logisch zum Zwecke des Unterrichtens strukturiert, wird er *schöpferisch* tätig - ähnlich wie ein belletristischer Geschichtenerzähler oder ein schreibender Wissenschaftler. Die Wirklichkeit, aus der er seinen Stoff und sein Thema nimmt, sagt ihm von sich aus nicht, wie sie gelehrt und gelernt werden könnte; sie ist nicht nach didaktischen Gesichtspunkten geordnet. Der Lehrende muss die Struktur seines Lehrthemas erst konstruieren, um den Teil der Wirklichkeit, den sein Thema zum Ausdruck bringt, überhaupt lehrbar machen zu können. Für diese schöpferische Tätigkeit gibt es - auch angesichts ein und desselben Themas - einen breiten Spielraum von vernünftigen Möglichkeiten, ohne dass die *sachliche* Zuverlässigkeit der Lehre verlassen werden müsste; denn nicht nur die Wirklichkeit, sondern auch deren wissenschaftliche Aufklärung kann bei der Lehre nicht einfach abfotografiert werden. Die didaktische Konstruktion des Lehrthemas stellt gleichsam eine eigene Sicht der Wirklichkeit dar, schiebt sich zwischen Subjekt und Realität. Selbst wenn alle Lehrer eines Faches das gleiche Thema unterrichten, wird jeder von ihnen es individuell strukturieren - selbst dann, wenn sich alle an demselben veröffentlichten Unterrichtsbeispiel orientieren würden. Das ist mit der schon mehrfach erwähnten Sentenz gemeint, dass der Lehrer eine Art unsichtbaren, in der Regel nirgendwo gedruckten Lehrbuchtext schreiben müsse. Die Kunst des Lehrens besteht im wesentlichen darin, solche Texte für jede seiner Schulklassen nicht nur für den Zeitraum einer Schulstunde, sondern über Monate hinweg zu "schreiben", und zwar so, dass, würde dieser Text gedruckt, daraus ein logisch gegliedertes Sachbuch entstünde. Erstaunlicherweise ist von dieser schöpferischen Aufgabe des Lehrers in der Öffentlichkeit so gut wie nie die Rede, auch die Eltern wissen im allgemeinen wenig davon. Das Laienverständnis geht davon aus, dass der Lehrer unterrichtet, was er

studiert hat - was soll daran Besonderes sein? Aber das Kunststück ist nicht, eine Stunde nach der anderen irgendwie stofflich zu bestreiten, sondern etwa für ein ganzes Schuljahr *fortzuschreiten*, Stück für Stück, Thema für Thema einen Zusammenhang zu stiften, das eine auf dem anderen aufzubauen. Nehmen wir an, ein Geschichtslehrer soll in einem Schuljahr ein halbes Dutzend Ereignisse des letzten Jahrhunderts "durchnehmen". Er kann nun jedes für sich abhandeln, darüber eine Klassenarbeit schreiben lassen und zum nächsten übergehen. Daraus allein kann jedoch bei den Schülern keine *Vorstellung* darüber entstehen, wie diese Ereignisse miteinander zusammenhängen, wie sie vielleicht einander bedingt haben, welche politischen Fehler welche Folgen gehabt haben usw. Wenn der Lehrer den Schülern solche Zusammenhänge nicht nahe bringen kann, gewinnen sie vielleicht kein Interesse an den Sachverhalten, jedenfalls können sie an sich selbst kaum einen *Fortschritt* an Erkenntnis und Einsichten feststellen. Der Eindruck, sich im Unterricht zu "bilden", hängt aber entscheidend von dieser Erfahrung ab. An diesem Unterschied entscheidet sich auch, ob der Unterricht letztlich in sinnloser Stoffhuberei versandet.

Die didaktische Konstruktion der Lehre, die Art und Weise, wie ein Thema *für diesen Zweck* - und nicht überhaupt - konfiguriert wird, führt also notwendigerweise zu einer eigentümlichen *Lesart* dieser Wirklichkeit - *neben* der wissenschaftlichen, literarischen, weltanschaulichen oder politischen. Das ist nun andererseits aber auch ein *Problem*, weil sofort die Frage auftaucht, wie denn nun das Verhältnis dieser didaktischen Realität zu der anderen, der "eigentlichen" Wirklichkeit, zu verstehen ist. Nicht abzuweisen ist die Gefahr, dass die didaktische Sicht der Welt sich sowohl im Horizont der Lehrer wie der Schüler verselbständigt. Daraus folgt:

- Die didaktische Strukturierung der Sache resultiert nicht aus einer Theorie der Realität selbst, sondern nur des *Zugangs* zu ihr. Für die Theorie der Realität selbst sind nicht die Didaktiker, sondern die Fachwissenschaftler und Philosophen zuständig. Geschichtsdidaktiker ersetzen nicht die

Historiker, sondern nutzen deren Erkenntnisse und Methoden, um Nicht-Experten wie Schülern einen *Zugang* zur Geschichte zu verschaffen. Sie vermitteln zwischen dem Verständnishorizont der Schüler und der Kenntnis der Experten.

- Deshalb sind didaktische Konstruktionen immer nur *transitorischer* Natur: Sie werden wieder verlassen, wenn sie ihren Sinn für das Lernen erfüllt haben, um neuen Konstruktionen Platz zu machen. Diese Vergänglichkeit unterscheidet nicht nur die Tätigkeit des Lehrers von der des Wissenschaftlers oder Literaten, deren Texte doch auf relative Dauer angelegt sind, sie markieren auch eine unübersehbare Tragik des Lehrberufs, die vermutlich nicht wenig zu seiner Überforderung beiträgt: Was eben noch als schöpferisch an diesem Beruf herausgehoben wurde, entpuppt sich alsbald als auf seine ständige Selbstzerstörung angelegt. Es ist so ähnlich, als würde man immer wieder Bücher schreiben, nur um sie zu verbrennen, wenn sie fertig sind. Ganz so ist es natürlich nicht, weil die didaktischen Konstruktionen immer wieder - wenn auch modifiziert - verwendet werden können. Aber die eben erwähnte Schulklasse, deren Geschichtslehrer über ein Jahr hinweg den Unterricht mit langem Atem strukturiert hat, braucht am Ende diese Konstruktionen nicht mehr; sie muss sich nun neuen zuwenden, die in der Regel auch von einem neuen Lehrer ausgehen.

Aber alle diese didaktischen Hilfskonstruktionen haben einen gemeinsamen Sinn: Sie sollen die Schüler zur Teilnahme an den Originalen befähigen, nämlich an den wissenschaftlichen, künstlerischen, beruflichen, kulturellen und politischen "Stoffen", wie sie in der Gesellschaft außerhalb der Schule angeboten, erörtert und zum Gegenstand des Handelns werden.

- Die didaktischen Konstruktionen sind also kein Selbstzweck, sie sollen nur Schneisen des Verstehens in eine Realität schlagen, deren Komplexität nicht lehrbar ist. Deshalb setzt die didaktische Sicht der Dinge immer voraus, dass das, was sie aufklären soll, als unabhängig von ihr existierend gedacht wird. Was immer erkenntnistheoretisch

über die Beziehung von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt philosophisch angenommen werden mag: Jeder Unterricht braucht die Unterstellung, dass das, was da unterrichtet wird, auch objektiv - zumindest im Sinne einer außersubjektiven Realität - existiert. Sonst ergibt Unterrichten keinen Sinn, und es gäbe kein Argument, Schülern die Teilnahme daran nahelegen. Nur wenn dabei Erkenntnisse oder Einsichten zustande kommen, auf die die Schüler nicht auch von sich aus stoßen können, sind Lehrer nötig. Wenn dagegen - wie bei manchen Vertretern des sogenannten "Didaktischen Konstruktivismus" - die Welt überhaupt als lediglich aus je subjektiven Konstrukten bestehend gedacht wird, deren "Schnittmengen" im Unterricht zu thematisieren seien, ohne dass eine darüber hinausgehende Perspektive von "Richtigkeit" oder "Wahrheit" geltend gemacht werden kann, dann wird Unterricht überflüssig und zudem unklar, warum ein Mensch überhaupt noch auf diese Weise etwas lernen soll.<sup>2</sup>

- Didaktische Konstruktionen müssen *vereinfachen*, sonst verfehlen sie ihren Zweck Lernen zu ermöglichen. Unser Vortragender muss auf Fußnoten, Quellennachweise und komplexe Beweisführungen verzichten, weil man das alles nicht hörend wahrnehmen kann. Erst die anschließende Diskussion vermag einzelne Gesichtspunkte weiter zu vertiefen. Wenn ein Geschichtslehrer seinen Schülern etwa die Ursachen der nationalsozialistischen Machtergreifung erklärt, muss er sich zunächst einmal auf wenige wichtige Aspekte beschränken, obwohl allein zu dieser Frage Tausende Seiten wissenschaftlicher Literatur zur Verfügung stehen. Aber niemand vermag das alles auf einmal zur Kenntnis zu nehmen. Wegen dieses

---

<sup>2</sup> Vgl. Ewald Terhart: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 5/1999, S. 629-647 - Armin Bernhard: Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1999, S. 649-666

Zwangs zum Popularisieren hängt den Lehrberufen leicht der Geruch des Uneigentlichen, Vordergründigen an, und in der Tat werden Lehrer, vor allem wenn sie ständig in jüngeren Klassen unterrichten, leicht dazu verführt, das, was sie "die Kleinen" lehren, in ihr eigenes Weltbild zu übernehmen - zumal wenn sie außerhalb ihres Berufes zu wenig zur geistigen Auseinandersetzung mit intellektuell gleichrangigen Erwachsenen genötigt sind.

Die Reduktion auf wenige bearbeitbare Gesichtspunkte der Sache gehört zu den *schöpferischen* Notwendigkeiten des Lehrberufs. Sie beruht sowohl auf sachlicher Kompetenz wie auch auf realistischen Annahmen über die Lernfähigkeit der Partner. Nur der *fachlich* qualifizierte Lehrer vermag zu entscheiden, was sachlich von herausragender Bedeutung ist, und nur der *didaktisch* versierte hat eine Chance, dies seinen Partnern nahe- und beizubringen. Deshalb beruht eine Lehrerfortbildung, die lediglich didaktisch-methodische Aspekte zum Thema macht oder gar nur solche zulässt, auf einer höchst einseitigen Berufsvorstellung. Hinzukommen muss immer auch die *fachliche* Weiterbildung - grundsätzlich unabhängig vom aktuellen beruflichen Verwertungszusammenhang; denn sie ist der Fundus, aus dem allein zuverlässige didaktische Konstruktionen erwachsen. Der Deutschlehrer, der am Germanistentag, oder der Geschichtslehrer, der am Historikertag teilnimmt, frönt nicht per se nur einem privaten Hobby.

Mehrmals wurde nun schon der *schöpferische* Charakter von didaktischen Konstruktionen betont und damit auch die fundamentale Bedeutung der *Persönlichkeit* des Lehrenden; denn nur von ihr kann der Stoff didaktisch gestaltet werden. *Individuen* lehren, nicht Kollektive oder Teams; selbst die Pädagogik der DDR, die im Prinzip viel vom Kollektiv gehalten hat, ist beim persönlich zu gestaltenden Unterricht des Einzellehrers geblieben.

Die schöpferischen Elemente, von denen hier die Rede ist, werden nicht dadurch geschmälert, dass der Lehrer nicht täglich aus dem hohlen Bauch seinen Unterricht neu erfinden



muss, sondern dafür auch Hilfsmittel zur Verfügung hat, auf die er sich stützen kann. Fachzeitschriften veröffentlichen Unterrichtsbeispiele, ein gutes Schulbuch ist nützlich, die eigenen Unterrichtsentwürfe können mehrfach verwendet werden. Aber nichts von alledem kann er einfach nur abkupfern, jedes Mal muss er es in einer eigenen Version gestalten. Das kostet einen nicht geringen Teil seiner Arbeitszeit.

Nun können Außenstehende diesen schöpferischen Spielraum durchaus für bedrohlich halten, insofern er sich ja auch weitgehend der Kontrolle entzieht. Der in seiner Klasse unterrichtende Lehrer steht nur unter der Beobachtung seiner Schüler und ist davon abgesehen Chef im Ring. Das kann für ihn dann bedrohlich und verunsichernd werden, wenn seine Lehre nicht mehr durch äußere Vorgaben (Lehrpläne) und durch eine unterstützende Öffentliche Meinung getragen wird. Dieser Fall ist längst eingetreten. Der Staat traut sich aus politischen Gründen nicht mehr recht, einen klaren Stoffkanon vorzugeben; Eltern wittern seit den siebziger Jahren politische Agitation statt wissenschaftlich fundierter Lehre; Schüler hören und lesen, dass ihre Lehrer genauso gut etwas anderes unterrichten könnten, als sie es tun; die Öffentliche Meinung steht dieser Beliebigkeit des anything goes ratlos gegenüber und fällt auf inhaltsleere Schlagworte herein, die im modischen Wechsel Änderungen ohne Ziele propagieren.

### **Nutzen und Grenzen der wissenschaftlichen Didaktik**

Hilfe bringen sollte dem mit seiner schöpferischen Lehre allein gelassenen Lehrer die *wissenschaftliche Didaktik*, wie sie sich seit einigen Jahrzehnten an den Universitäten und Hochschulen als selbständige wissenschaftliche Disziplin etabliert hat. Sie sollte zu einer Art von Berufswissenschaft für ihn werden, die ihm wissenschaftlich fundierte Grundlagen für seine didaktischen Entscheidungen zur Verfügung stellt, mit denen er sich sowohl fachlich wie auch der Öffentlichkeit gegenüber professionell begründet darstellen kann. Dabei hat sich eine Unterscheidung zwischen "Allgemeiner Didaktik" - als Bestandteil der Erziehungswissenschaft - und den "Fach-

didaktiken" der jeweiligen Schulfächer herausgebildet; letztere wurden neben den Fachwissenschaften und meist in deren organisatorischem Rahmen als eigenständige wissenschaftliche Disziplinen eingerichtet. Von ihnen sollten theoretisch fundierte Impulse für die praktische Arbeit in den Schulen ausgehen. Dieser hehre Anspruch konnte jedoch vor allem aus folgenden Gründen nur begrenzt eingelöst werden.

- Der ursprüngliche *Motor* der forcierten Didaktisierung seit Mitte der sechziger Jahre war kein wissenschaftlicher oder pädagogischer, sondern ein *politischer*: Aus allgemeinen bildungspolitischen Gründen (Herstellung von Chancengleichheit) und verbandspolitischen Motiven (Aufwertung der Hauptschullehrer durch Akademisierung ihrer Ausbildung) sollte die Dominanz des Fachlichen und des Fachunterrichts, wie sie vor allem an den Gymnasien üblich war, in der Lehrerbildung wie im Schulunterricht gebrochen werden. Diese politischen Vorentscheidungen sollten gleichsam *nachträglich* durch die Didaktik wissenschaftlich fundiert und gerechtfertigt werden. Das war jedoch kein wissenschaftliches Motiv und führte deshalb auch nicht zu einem entsprechenden Erfolg.

- Unklar ist der *Gegenstand* der Didaktik geblieben. Traditionell zielte der Begriff "Didaktik" - vor allem in der Überlieferung der Volksschule, ihrer Lehrer und deren Ausbilder - auf eine Kombination von sachbezogener Information und normativer Deutung: Der Schüler sollte durch den Unterricht nicht nur ein kluger, sondern auch ein guter Mensch werden. Diese erzieherische Einfärbung der Sachverhalte im Sinne der erwähnten Überlieferung des "erziehenden Unterrichts" lässt sich so aber nicht zu einem wissenschaftlichen Gegenstand machen, sie verweist vielmehr auf weltanschauliche Tendenzen. Die fanden früher, als man noch in *vorpluralistischen* Zusammenhängen dachte, eine breite gesellschaftliche Resonanz, aber damals kam auch niemand auf die Idee, sie durch eine

wissenschaftliche Didaktik zu begründen und zu rechtfertigen. Heute jedoch dürfen auch Schüler für sich einen erheblichen Spielraum normativer Optionen und Entscheidungen beanspruchen, die die Schule nur noch *argumentativ bearbeiten* darf. Deshalb muss in ihrem Mittelpunkt die *Aufklärung* über das, was sich in der Welt abspielt, stehen, und diese Aufklärung ist zunächst einmal ein *Selbstzweck*. In dieser Lage müsste eine wissenschaftliche Didaktik in erster Linie über die Lehrbarkeit der Sachverhalte nachdenken und von erzieherischen Nebenzwecken weitgehend absehen.

Tendenzen der Subjektivierung ("Schülerorientierung") des Unterrichts, ihre Überbetonung im Rahmen des "didaktischen Konstruktivismus" und Strategien der Methodisierung ("Handlungsorientierung" als Kern der Unterrichtsplanung) haben die Frage nach der optimalen Lehrbarkeit der Sachverhalte jedoch in den Hintergrund gedrängt, damit aber auch der Didaktik als Wissenschaft ihren eigentümlichen Gegenstand genommen. Nicht mehr die Lehrbarkeit der Sachen steht im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern der subjektive Lernwille und Lernhorizont des Schülers.

- Geht man nun vernünftigerweise davon aus, dass über die Lehrbarkeit von Sachverhalten nicht ohne Rücksicht auf die Disposition der Lernenden nachgedacht werden kann, dass es also um eine rational planbare Vermittlung zwischen den Sachverhalten einerseits und den Lernfähigkeiten der Schüler andererseits geht - Didaktik als Theorie des *Zugangs* zu einem Fach und seinen Bildungsinhalten - dann müssten dafür allgemeine Bausteine ("Allgemeine Didaktik") gefunden werden, die den einzelnen Fachdidaktiken *Vorgaben* für ihre Analyse machen könnten. Das könnte z.B. die Lerntheorie sein; wenn man weiß, wie Menschen lernen, ließe sich vielleicht ein Konzept für didaktische Konstruktionen in allen oder zumindest einer Gruppe von Fächern finden. Dafür fehlen aber nach wie vor die grundlegenden wissenschaftlichen Voraussetzungen. Die Ergebnisse selbst der fortgeschrittenen Lernforschung sind so uneindeutig, dass sich daraus kaum allgemeine didaktische Grundsätze ableiten lassen. Im Prinzip gilt

hier immer noch, was Franz E. Weinert schon 1967 zusammenfassend festgestellt hat:

"So galt für viele und für lange Zeit als erwiesen, daß Lernen nur durch Tun erfolgen könne, daß der Lernstoff genau der geistigen Struktur des Lernenden entsprechen müsse, daß innere Motiviertheit stets günstiger sei als äußerer Anreiz, daß Einsicht der mechanischen Übung durchwegs überlegen wäre, daß das Verhalten verstärkt werden muß, wenn es gelernt werden soll usw.. Jede dieser Annahmen stützt sich auf umfangreiche empirische Grundlagen. Trotzdem zeigen neuere Befunde, daß auch diese Lehrsätze keine absolute, sondern nur eingeschränkte Gültigkeit beanspruchen können. Alle genannten Auffassungen haben sich nämlich in empirischen Untersuchungen unter bestimmten Bedingungen als partiell falsch oder unbrauchbar erwiesen." <sup>3</sup>

Das menschliche Lernen ist offensichtlich ein sehr komplexes Phänomen und von zahlreichen Faktoren abhängig, die nicht nur in der Person des Lernenden liegen, sondern auch von kollektiven Bedingungen wie Zeitgeist und sozialem Umfeld abhängig sind. Werden Sachverhalte gut genug elementarisiert, dann können auch Grundschüler bereits mit differenzierten, wissenschaftlich fundierten gedanklichen Operationen umgehen, wie es der Bildungsrat seinerzeit bereits vorgeschlagen hatte. Auch frühere Versuche mit der mathematischen Mengenlehre und gegenwärtig solche mit Philosophieunterricht zeigen das. In Mecklenburg-Vorpommern z.B. wird statt des sonst - als Alternative zum Religionsunterricht - üblichen Ersatzfaches "Werte und Normen" Philosophieunterricht in der Grundschule erteilt. Dabei sollen die Lehrer sich an die berühmten vier Grundfragen Kants halten: "Was kann ich wissen, was soll ich tun, was darf ich hoffen und was ist der Mensch?" Selbstverständlich stehen hier nicht philosophische Texte im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern Stoffe aus Märchen oder aus dem Alltagsleben, die einer ergebnisoffenen Reflexion unterzogen werden. Die denkstrategischen Voraus-

---

<sup>3</sup> Franz E. Weinert (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln/Berlin 1967, S. 36

setzungen dafür bei den Schülern finden ihre wichtigste Grenze im Mangel an Erfahrung.

Grundsätzlich ist die Verständnisfähigkeit der kindlichen und jugendlichen Partner also eine Größe, die objektiv schwer zu fassen ist. Sie darf nicht verwechselt werden mit vorgängigen pädagogischen Zuschreibungen, die aus einer bestimmten *Sicht* des Kindes erfolgen - etwa mit dem Hinweis auf Verfrühung oder mit der Unterstellung, systematisches geistiges Arbeiten sei überhaupt der Kindlichkeit dieses Alters nicht gemäß. Was Menschen einer bestimmten Altersstufe oder Vorbildung wirklich lernen können oder nicht, ist theoretisch - im Sinne von unter denselben Bedingungen jederzeit mit wenigstens ähnlichem Ergebnis wiederholbar - nach wie vor offen.

- Ebenso problematisch sind Versuche der "Allgemeinen Didaktik", den einzelnen Fächern *gemeinsame Ziele* zu setzen ("Schlüsselprobleme") und damit folgerichtig fachliche Kompetenzen und Lehrstrategien zugunsten fachübergreifender Aspekte zu relativieren. Auch darauf lassen sich keine wissenschaftlich fundierten fachdidaktischen Fundamente gründen, weil Fächerübergreifendes jene ungegliederte Komplexität wieder herstellt, mit der die Wissenschaft nichts anfangen kann und von der sie sich mit ihrer Aufteilung in Gegenstände und spezielle Erkenntnismethoden gerade verabschieden musste. Fachübergreifendes hat keine Bezugswissenschaft. Fachübergreifend ist natürlich das Leben selbst und das darauf bezogene Handeln, aber um es aufzuklären, muss es wieder in geeignete Portionen parzelliert werden.

- Die unterschiedlichen Zwecke, die mit didaktischen Konstruktionen verbunden werden sollen, lassen diese vielfach so komplex werden, dass sie weder zum wissenschaftlichen Gegenstand mehr taugen, noch auch in der Praxis umgesetzt werden können. Wenn etwa kognitive, affektive und Verhaltensziele *gleichzeitig* mit einem bestimmten Unterrichtsprojekt angestrebt werden, ist eine vernünftige didaktische Pla-

nung kaum noch möglich. Alles zusammen ist nicht didaktisch *veranstaltbar*. Veranstalten lassen sich logisch durchdachte und auf die Verständnisfähigkeit einer bestimmten Gruppe orientierte Lehrgänge, nicht aber die je subjektiven Bedeutungen des Gelernten, also die Art und Weise, wie Schüler sich diesen Stoff individuell aneignen, wie er auf ihr Wertbewusstsein wirkt und welchen *Sinn* sie darin für sich sehen. Alles zusammen lässt sich schon deshalb nicht in eine fachdidaktische Konstruktion pressen, weil die Struktur der Lehre nicht auf je *individuelle* Lernprozesse zugeschnitten ist, keinen Lehrgang für jeden einzelnen Schüler anbietet, sondern alle Schüler einer Klasse mit demselben Angebot konfrontiert. Die didaktische Diskussion leidet vielfach darunter, dass diese Beschränkung nicht akzeptiert wird, dass vielmehr Vollständigkeitslisten vorgelegt werden, die nicht nur unrealistisch sind, sondern auch dazu führen, dass die einen Ziele (z.B. kognitive) diskreditiert werden unter Hinweis darauf, dass andere (z.B. soziale oder emotionale) nicht ebenfalls erreicht würden. Didaktische Planung kann sich also nur auf die *sachliche* Seite und deren grundsätzliche - d.h. guten Willen bei den Lernenden vorausgesetzt - Verstehbarkeit beziehen. Alles, was die subjektive Seite des Lernprozesses betrifft, entzieht sich von vornherein einer derartigen Planung. Diese kann mit ihrem Arrangement Schüler nur *anregen*, den zu lernenden Stoffen und Themen subjektive Bedeutsamkeit beizumessen. Weil im Begriff der Bildung, der neben der Wissenschaftsorientierung den staatlichen Unterricht legitimiert, die subjektiven Aspekte eine herausragende Rolle spielen, kann weder die Allgemeine Didaktik noch die Fachdidaktik mit diesem Leitmotiv so recht etwas anfangen. Bildung ist empirisch nicht operationalisierbar. Damit droht der Bildungsgedanke aus der wissenschaftlichen Diskussion überhaupt zu verschwinden. Anders gesagt: Die subjektiven Elemente des Bildungsprozesses können weder von der Wissenschaft noch in den Lehrplänen fixiert werden, sie konstituieren sich nur in der unmittelbaren pädagogischen Beziehung. Nur der Lehrer "vor Ort" vermag einen Unterrichtsstoff so zu gestalten, dass er bildende Wirkungen haben kann.

- Schließlich ist die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin gar nicht in erster Linie auf die Unterrichtspraxis an den Schulen ausgerichtet, sondern auf die universitären Strukturen. Diejenigen, die Didaktik an den Hochschulen betreiben, orientieren sich an ihrer eigenen Bezugsgruppe: Die Art und Strategie ihrer Forschung, die Form und vor allem die Sprache ihrer Veröffentlichungen und die Maßstäbe ihrer beruflichen Reputation sind an den Hochschulen orientiert; ihre Dissertationen werden nicht von Lehrern, sondern von Professoren begutachtet. Diese Tatsachen haben zu einer weitgehenden Entfremdung zwischen Schule und Hochschule und dazu geführt, dass wissenschaftliche Arbeiten zur Didaktik in den Schulen kaum noch zur Kenntnis genommen werden.

Angebracht ist also eine realistische Einschätzung dessen, was die universitären Fachdidaktiken zur Unterstützung jenes schöpferischen Spielraums leisten können, in dessen Rahmen Lehrer didaktische Entwürfe für ihre Schüler zu erfinden haben. Nun machen die beschriebenen Schwierigkeiten die Fachdidaktiken keineswegs überflüssig. Sie zeigen nur, dass ihre *konstruktiven* Chancen im Hinblick auf konkrete didaktische Planungen sehr gering sind: Sie können nur sehr begrenzt sagen, was der Lehrer tun soll, um es richtig zu machen. Bei Licht besehen liegen die wissenschaftlichen Chancen der Fachdidaktiken dort, wo sie im wissenschaftlichen Bereich auch sonst liegen: in der systematischen *Sortierung* der bisher bekannten didaktischen Konstruktionen und der *Kritik* des real existierenden Unterrichts. Didaktik als kritische Ordnung des Vorhandenen kann sich sehr wohl allgemein üblicher wissenschaftlicher Argumentationen und Methoden bedienen, und unter diesem Gesichtspunkt ist sie auch für den professionellen Bewusstseinshorizont der Lehrer von strategischer Bedeutung, d.h. sie eröffnet ihm einen Rahmen für seine didaktische Reflexion.

## Methodische Inszenierung

Aber wir lassen hier die Aporien fachdidaktischer Wissenschaften auf sich beruhen und wenden uns wieder dem praktischen Problem selbst zu.

Unser Vortragender hat nun also seine didaktischen Überlegungen abgeschlossen und seinen Vortrag für einen veranschlagten Zeitraum von etwa 45 Minuten logisch gegliedert. Dabei hat er berücksichtigt, was er von seinen Zuhörern weiß und an Vorerfahrungen bei ihnen vermutet. Weil er jedoch möchte, dass seine Zuhörer nicht nur bestätigt bekommen, was sie ohnehin zu wissen glauben, sondern etwas dazulernen sollen, wählt er bewusst einige Akzente seines Vortrags so aus, dass sie vermutlich auf Widerspruch stoßen oder sogar provozieren. Diese Tendenz darf er jedoch nicht übertreiben, weil sich sein Publikum sonst innerlich von ihm abwendet und dann gar nichts mehr dazulernen will.

Was er seinen Zuhörern sagen will, hat er jetzt *gleichzeitig* in seinem Kopf. Um jedoch seinen Vortrag tatsächlich vor lebenden Menschen zu halten, muss er das, was sich in seinem Kopf befindet, in eine zeitliche Reihenfolge bringen, also *verzeitlichen*. Das ist Aufgabe der *methodischen Inszenierung*, über die er sich nun ebenfalls Gedanken machen muss. Er kann natürlich einfach seinen Vortrag ablesen und darauf hoffen, dass seine Zuhörer seine Überlegungen verstehen bzw. sonst in der anschließenden Diskussion entsprechende Fragen stellen. Dann würde die methodische Inszenierung weitgehend mit der Logik der didaktischen Konstruktion zusammenfallen. Aber nach aller Erfahrung ist eine derart einfallslose Inszenierung nicht einmal unter Fachkollegen ratsam, weil - wie das Wort "Inszenierung" schon verrät - selbst diese etwas mehr erwarten als die blanke Fachlogik; dieses "Mehr" kann man als "Kommunikationsästhetik" bezeichnen - in der Werbebranche würde man vielleicht von "Präsentation" sprechen.

Unser Vortragender hat z.B. als Einstieg ein lokales Ereignis gewählt, das den Hörern bekannt ist, mit dessen kurzer Erörterung er deren Distanz zu sich zu verringern versucht. Er benutzt ferner einen Overhead-Projektor, um die Gliederung seines Vortrags sowie Daten, Schaubilder, Statistiken usw. an-



schaulich zu präsentieren. Zwischendurch flicht er kleine Scherze ein, damit sein Vortrag nicht langweilig wird. Aber wie viel Mühe er sich auch gibt, die anschließende Diskussion zeigt ihm, dass bei weitem nicht alle Zuhörer seine Ausführungen "richtig", also so, wie er es gemeint hat, verstanden haben.

Diese Differenz ist im Prinzip unvermeidlich, weil jeder Zuhörer eine Voreinstellung zum Thema mitbringt, die nicht der Logik des Vortrags entspricht. Je mehr der Zuhörer bereits über das Thema zu wissen glaubt, oder je fester seine bereits vorhandene Meinung dazu ist, um so schwerer fällt es ihm, zunächst einmal vorbehaltlos der argumentativen Struktur des Vortrags zu folgen. Er nimmt die Ausführungen selektiv wahr. Am ehesten merkt er sich das, was seine Zustimmung findet, und das, was seinen heftigen Widerspruch hervorruft. Er übersetzt gleichsam die Logik des Vortrags in seine bisherige Verstehenslandkarte. So muss andererseits der Redner in der Diskussion nicht nur seine Position verteidigen, er muss sie auch ständig vor Missverständnissen zu bewahren trachten. Gleichwohl gehen in den meisten Fällen die Beteiligten anschließend mit dem Gefühl nach Hause, einen anregenden Abend erlebt zu haben.

Aus dieser Erfahrung lassen sich einige wichtige Schlüsse ableiten:

- Die Fähigkeit des Menschen, einem Vortrag in dessen eigener didaktischen Logik zu folgen, ist nicht "von Natur aus" da, sondern muss eigens trainiert werden; nicht einmal alle Hochschullehrer sind darin Meister, wie man auf Fachkongressen immer wieder beobachten kann. Das Trainingsziel besteht darin, gleichsam wie auf einem doppelten Bildschirm die Struktur des Vortrags *parallel* zur eigenen Denkstruktur beobachten zu können. Im "normalen Leben" lernen wir so nicht, sondern in ständiger, kurzfristiger Wechselrede; aber auf diese Weise bleibt unser Lernhorizont auch begrenzt auf permanente kommunikative Reproduktion. Das "normale Leben" unterrichtet eben nicht. Im Vergleich dazu beruht planmäßiges Lehren auf einer künstlich hergestellten Situation - man geht eigens dazu in

eine Schule oder Volkshochschule und anschließend wieder zurück in seinen Alltag.

- Lehren besteht offenbar nicht darin, "leere Stellen" im Kopf des Lernenden zu füllen; es ist vielmehr eine *Intervention* in bereits vorhandene Vorstellungen, mit denen es in Konfrontation gerät. Der Lernende muss immer schon etwas wissen, können, vermuten, woran die Lehre anknüpfen kann; sie bedarf einer immer schon vorhandenen Vorerfahrung beim Lernenden. Wer belehrt wird, ist keine tabula rasa. Deshalb ist das Gelernte nur im Grenzfall identisch mit dem, was tatsächlich gelehrt wurde; der Transfer muss immer mit Verlusten rechnen.

- Das Ziel der Lehre kann deshalb auch nicht sein, dass der Lernende anschließend gleichsam sich den Kopf des Lehrenden aufgesetzt hat und in der Sache nun wie dieser denkt. Die Erwartung, dass der Lernende anschließend alles weiß, was der Lehrende gelehrt hat, kann sich allenfalls auf die Fakten beziehen, also auf das, was abfragbar - in Klausuren oder Klassenarbeiten - parat sein kann. Davon abgesehen muss der Lernende jedoch das, was er nun hinzugelernt hat, mit seinem bisherigen Wissenszusammenhang verknüpfen, sonst ergibt die Sache für ihn keinen Sinn. Das gilt insbesondere für diejenigen Aspekte, die seine Selbsteinschätzung, seine Handlungsintentionen und seine Wertvorstellungen - also sehr Individuell-Persönliches - betreffen. Lehren als Intervention ist ein Anreiz, die bisherigen Vorstellungen zu mobilisieren, sich vor Augen zu führen, zu erweitern, zu korrigieren und umzustrukturieren. Lehren stellt kein Bewusstsein her, sondern verändert es bestenfalls.

- Alles in allem bedeutet das, dass in Wahrheit bei jedem Lehren zwei Methoden eine Rolle spielen: die *Lehrmethode* und die *Lernmethode*. Die Art und Weise, wie der Lehrer seinen Stoff darbietet, ist nicht identisch mit der Form, in der sich der Schüler den Stoff aneignet. Deshalb muss der Lehrer auf die Methoden Rücksicht nehmen, mit denen der Schüler lernt, andererseits aber muss der Schüler nicht nur sein Wissen erweitern, sondern auch an der Verbesserung seiner Lernmethode arbeiten. Was das heißt, lässt

sich wiederum am Beispiel des Vortrags erläutern. Wer einem längeren Vortrag zu folgen vermag, hat gelernt, für diesen Zeitraum dem widersprechende Bedürfnisse zurückzustellen, sich zu konzentrieren, sein Vorverständnis sinnvoll zu mobilisieren, der Logik der Darstellung zu folgen, Verständnisfragen so zu formulieren, dass der Punkt gekennzeichnet werden kann, an dem das weitere Verständnis scheitert, aus der bisherigen Erfahrung mit dem Thema resultierende Einwände gegen die Logik der Argumentation sachgemäß und stichhaltig einzubringen.

### **Unterricht und Lernkontrolle**

Das Beispiel des Vortrags hat uns einige wichtige Einsichten über die didaktisch-methodischen Probleme des Lehrens vermittelt, die auch für den Schulunterricht sinngemäß gelten. Aber Unterrichten ist eine *besondere* Form des Lehrens, sozusagen eine Unterform. Wer einen Volkshochschulvortrag oder auch eine Vorlesung in der Universität besucht, muss anschließend weder sich noch anderen beweisen, was er dabei wirklich gelernt hat. Unterricht ist jedoch dadurch charakterisiert, dass man hinterher auch *kann*, was gelehrt wurde, und dass dies in irgendeiner Weise überprüft wird. Bei unserem Volkshochschulvortrag wird das nicht erwartet, danach ist er gar nicht didaktisch konstruiert; wer unter den Zuhörern etwas genauer wissen oder sein Verständnis überprüfen will, kann sich zur Diskussion melden, aber davon abgesehen prüft niemand nach, wer wie viel verstanden hat - eine solche Überprüfung könnte ja auch nur der Vortragende selbst vornehmen, weil nur er weiß, was er wirklich hat sagen und vermitteln wollen. Die Vorlesung an der Universität geht erst gar nicht davon aus, dass alle Hörer alles auf Anhieb verstehen, weil sie in erster Linie Anregung für das *selbständige* Studieren der Stoffe sein will. Die Vorlesung ist kein Unterricht, aber sie ist die höchste Form der Lehre, weshalb sie auch eine entsprechende Lernfähigkeit auf Seiten der Studierenden voraussetzt - die der Unterricht der Schule erst mühsam entwickeln muss.

Im Unterschied zum Vortrag versucht der Schulunterricht also, die erwähnten Transferverluste zwischen Lehren und Ler-

nen möglichst überhaupt zu vermeiden oder zumindest zu minimieren. Deshalb soll das, was "durchgenommen" wurde, immer wieder geübt und wiederholt und das "Kapiert haben" schließlich in Klassenarbeiten überprüft werden. Dieses Ziel ist konstitutiv für den *Unterricht* als Form der Lehre - keineswegs, wie schon betont, für *jede* Form der Lehre - und es prägt die *methodische* Inszenierung in besonderer Weise; die Unterrichtsmethode muss also so angelegt sein, dass das, was gelehrt wird, möglichst auch von allen Schülern einer Klasse gelernt wird. Die Gründe dafür, dass die Schule der Lehrform des Unterrichts und nicht des Vortrags folgt, liegen auf der Hand:

- Der Schulunterricht zielt auf *Leistungsbeurteilungen* (Zensuren), in denen der Schulerfolg langfristig testiert werden soll. Daran knüpfen sich *Rechtsfolgen* (Versetzungen; Berechtigung zur Aufnahme einer weiterführenden Ausbildung usw.). Deswegen ist die Schule verpflichtet, möglichst jeden Schüler so zu fördern, dass er die Unterrichtsziele auch erreicht, was die methodische Inszenierung zu berücksichtigen hat.

- Da der Schulunterricht im Unterschied zum einzelnen Vortrag *langfristig*, über eine Reihe von Jahren, angelegt ist, muss er sicherstellen, dass möglichst viele Schüler "mitkommen", also stets über ein annähernd gleiches Kenntnisniveau verfügen, weil sonst die Lehre nicht fortschreiten kann.

- Das Bildungskonzept, dem die Schule folgen soll, verlangt einen kontinuierlichen *Aufbau* der Lehre - einen Lehrplan - von "Vortrag zu Vortrag", von einer Jahrgangsklasse zur nächsten.

- Das Bildungskonzept verlangt aber auch, dass die geistige *Selbstständigkeit* des Schülers gefördert wird. Im Unterschied zum isolierten Vortrag muss der schulische Unterricht deshalb wechseln zwischen Phasen der Lehre und solchen des selbstständigen Recherchierens. Unterrichten ist kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck: Mit zunehmender Dauer soll der Schüler sich von seinem Lehrer emanzipieren, sich selbst Fragen stellen und nach Antwort-

ten suchen, Zug um Zug von sich aus am politischen und kulturellen Leben außerhalb der Schule teilnehmen können. Für diesen Spagat eine optimale Balance zu finden, gehört zu den besonderen Fähigkeiten des Lehrers.

Die Literatur über die Methodik des Unterrichts und ihre Variationen füllt ganze Bibliotheken. Regelrechte Glaubenskriege werden darüber geführt, welche Methode besonders effektiv sei, welche in hohem Maße den Bedürfnissen des Schülers gerecht werde oder am wenigsten autoritär wirke. Diese Diskussion soll hier nicht aufgegriffen und vertieft werden. Generell ist zu sagen, dass Unterrichtsmethoden und wissenschaftliche Methoden eine Gemeinsamkeit haben: ihre Reichweite ist begrenzt. Sie machen nur das zugänglich, was sie auch herausheben. Deshalb ist in beiden Fällen Methodenwechsel grundsätzlich angezeigt. Allerdings ergibt das beim Unterrichten nur Sinn, wenn es einem in der vorausgehenden didaktischen Analyse fixierten Ziel dient, sonst wird der Wechsel zum Selbstzweck, der vielleicht einen gewissen Unterhaltungswert besitzt, aber keinen neuen Zugang zu Sachverhalten eröffnet.

"Als pädagogisches Anliegen ist Methodenwechsel für sich genommen ziemlich absurd, weil es ohne Bezug auf einen bestimmten inhaltlichen Zweck des Unterrichtens den Wechsel des Mittels (Methode) fordert. Sachlich kann das überhaupt nicht gutgehen, denn selbst wenn man unterstellt, daß das Unterrichten eines bestimmten Gegenstandes nicht nur einen methodischen Weg zum Ziel kennt, sondern alternative Vorgehensweisen denkbar sind, so ist doch jeder eingeschlagene Weg selbst sachlich begründet und nicht das Resultat eines 'Wechsels'. Dennoch kriegen Referendare ganz grundsätzlich das Gebot mit auf den Weg, den Methodenwechsel zu beachten".<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Rolf Gutte: Lehrer - ein Beruf auf dem Prüfstand, Reinbek 1994. S. 73

Ebenso unsinnig ist die Fixierung auf eine oder wenige Methoden, was gegenwärtig vielfach etwa für die "Handlungsorientierung" gilt.

"So wird immer wieder ... behauptet, daß Kinder greifen müßten, um zu begreifen. Diese sinnfällige Maxime läßt sich durch Erfahrungswissen nicht bestätigen. So wird man z. B. den Grundriß einer mittelalterlichen Stadt eher durch einen Stadtplan als durch eine Begehung begreifen: Man muß nicht in der Stadt stehen, um sie zu verstehen - wie überhaupt alle Abläufe oder Strukturen kognitiv durch Modelle, nicht aber durchs Anfassen oder Hantieren verstanden werden. Ebenso ist nicht nachweisbar, ob man Worte besser lesen lernt, wenn man die Buchstaben aus Papier ausschneidet.

All unser Wissen besteht aus Deutungsprozessen, Verstehensprozessen, Konstruktionsprozessen - also aus geistigen Prozessen. Und nicht alles, was man nicht anfassen kann, ist unbegreiflich. ...

Handeln allein evoziert noch keine Erkenntnisse: Müßte ansonsten die Fließbandarbeit nicht die am meisten bildende Tätigkeit sein? Und müßte das Denken (Ordnen, Urteilen) die Bildung des Subjekts geradezu verhindern? Es gibt Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sich eher durch gedankenbegleitetes Handeln und andere, die sich eher im Denken aneignen lassen: So kann man Schlittschuhfahren nicht durch Denken, Lesen aber auch nicht durch Laubsägearbeiten lernen. Eine Handlungsorientierung ist also nicht von vornherein besser als kognitives Lernen".<sup>5</sup>

Von sich aus ist der Begriff der "Handlungsorientierung" inhaltsleer. Deshalb "ist die Erwartung unbegründet, daß Schüler, die mit Feuereifer bei irgendeinem praktischen Tun dabei sind, dadurch angeregt werden, sich auf die dazugehörigen Lerninhalte einzulassen und nun eifrig ihren Kopf zum Lernen zu benutzen. ... Die Lust am Produzieren von etwas mag sich

---

<sup>5</sup> Volker Ladenthin: Von der Gefahr, das Lernen zu verspielen. Bildungstheoretische Überlegungen zu neueren Lehr- und Lernmethoden. In: Felten, Michael (Hrsg.) 1999, S. 95-107, hier S. 100

angesichts eines ansonsten öden Schulalltags ja einstellen, aber das Interesse an chemischen, biologischen oder politischen Erkenntnissen muß ganz getrennt von der praktischen Tätigkeit aufgebracht werden".<sup>6</sup>

Ähnlich ließe sich über andere Methoden urteilen, wenn sie als allein gültig ausgegeben werden. Solche Übertreibungen haben damit zu tun, dass die Methodenkompetenz vielfach - einseitig - als *die* zentrale professionelle Fähigkeit des Lehrers überhaupt gilt. Deshalb gerät sie so leicht zum Thema weltanschaulicher Auseinandersetzungen. Schließlich ist es die methodische Inszenierung, die den Alltag des beruflichen Handelns ausmacht; didaktische Reflexionen dagegen werden nicht während des Unterrichts, sondern zu Hause bei der Vorbereitung angestellt, sie bleiben weitgehend unsichtbar.

Wie die didaktische Analyse, so ist auch die methodische Strukturierung der Lehre ein in hohem Maße *schöpferischer* Akt. Jeder Unterricht wird vom Lehrer individuell gestaltet, jeder behandelt ein und dasselbe Thema auf seine Weise. Fachliche und didaktische Kompetenz greifen hier mit der kommunikativen Kompetenz der pädagogischen Beziehung unverwechselbar ineinander. Andererseits ist nicht von vornherein vorhersehbar, wie die Klasse auf das Angebot des Lehrers eingeht; was im vergangenen Jahr noch gut gelang, kann in diesem plötzlich Schwierigkeiten bereiten. Keine Inszenierung kann einfach auf Serie gelegt werden. Deshalb sind bisher auch alle Versuche gescheitert, einen methodisch erfolgreichen Unterrichtsverlauf wissenschaftlich zu analysieren und in präzise Vorschläge umzusetzen. Es gibt eine Fülle von methodischen Bausteinen<sup>7</sup>, aus denen sich eine Unterrichtssequenz zusammensetzen lässt. Ein Lehrbuch führt 114 verschiedene Methoden an<sup>8</sup>, aber bei Licht betrachtet beziehen sie sich auf Lernkommunikationen überhaupt - wie sie z.B. auch in der Jugendarbeit zu finden sind, nicht nur in Unterrichtsveranstaltungen. Gerät aus dem Blick, dass es beim Un-

---

<sup>6</sup> Rolf Gutte: Lehrer - ein Beruf auf dem Prüfstand, Reinbek 1994, S. 162

<sup>7</sup> Klaus Prange: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 2. Aufl. 1986

<sup>8</sup> Wilhelm H. Peterßen: Kleines Methodenlexikon. München 1999

terricht im Wesentlichen um Lehren geht, geht man statt dessen von allen denkbaren Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrern und Schülern aus, die irgendwie mit Lernen zu tun haben, dann eröffnet sich eine schier endlose Reihe von methodischen Variationen. Für den Unterricht jedoch ist diese Fülle entbehrlich, ja sogar kontraproduktiv. Was immer dort geschieht, muss sich an der zu erarbeitenden Sache orientieren, deren Erschließung dienen. Dass die Schüler sich den Lehrstoff nicht nur einpauken, sondern *produktiv* aneignen sollen, über das vom Lehrer Präsentierte hinaus, dass sie ihn selbständig weiterverfolgen und nach Möglichkeit auf ihre Lebenssituationen anwenden sollen - alle diese subjektiven Faktoren bleiben davon unberührt; sie sind jedoch vom Lehrer nur begrenzt einplanbar.

Bei der oft leidenschaftlichen Diskussion über "richtige" oder "falsche" Methoden wird leicht übersehen, dass die methodische Phantasie um so größer sein muss, je jünger und unerfahrener die Schüler sind. Deshalb ist die Grundschule verständlicherweise ein besonders fruchtbarer Boden für methodische Erfindungen, und gelegentlich besteht sogar die Gefahr, dass Erfahrungen aus der Grundschule unkritisch auf höhere Schulstufen, manchmal sogar bis zur Universität, übertragen werden. Methodenreichtum ist jedoch nicht nur eine Tugend, sondern auch eine Not, insofern wegen mangelnder Erfahrung der Schüler direkte Wege zur Sache noch nicht möglich sind. Diesen Gesichtspunkt muss die methodische Reflexion immer auch berücksichtigen, weil Schüler nicht nur durch einen *Mangel*, sondern auch durch ein *Übermaß* an methodischer Phantasie am erfolgreichen Lernen gehindert werden können. Was an methodischem Aufwand wegen der fortschreitenden geistigen Fähigkeiten der Schüler nicht mehr benötigt wird, sollte auch nicht mehr ins Spiel gebracht werden, weil die Schüler sonst unterfordert, nicht ernst genommen und deshalb leicht "methodenresistent" werden.

Ein guter Redner kann leicht einen methodisch brillanten Vortrag hinlegen, er kann ihn sogar vor neuem Publikum mehrmals wiederholen. In der langfristig angelegten Schule hingegen verbrauchen sich vor gleichem "Publikum" gute Einfälle schnell. Der Schulalltag lebt von der "normalen" lehrgangs-



orientierten geistigen Arbeit, *besondere* methodische Inszenierungen können nicht jeden Tag erwartet werden, sie sind nur als relativ seltene *Höhepunkte* des Schulehaltens möglich. Das gilt z.B. auch für die in der schulpädagogischen Theorie so beliebten "Projekte". Im Geschichtsunterricht kann etwa die Zeit des Nationalsozialismus in der eigenen Gemeinde recherchiert werden. Das mag für die Schüler spannend und auch ergiebig sein. Aber abgesehen von dem damit in der Regel verbundenen erheblichen Zeitaufwand sind die für Schüler möglichen Recherchen begrenzt und die dafür geeigneten Themen bald erschöpft - wenn man nicht die Bearbeitung desselben Themas und desselben vorhandenen Materials durch andere Klassen wiederholen will, was natürlich keinen Sinn mehr macht.

Oft wird behauptet, die methodische Kompetenz des Lehrers beruhe weniger auf wissenschaftlicher Fundierung als auf handwerklicher Kunst. Diese Ansicht hat einiges für sich. Jedenfalls steigt die methodische Kompetenz mit der Dauer der Berufserfahrung, falls der Lehrer seine Erfahrungen entsprechend reflektiert, insofern kann in dieser Profession - was man heute wahrlich nicht von jedem Beruf sagen kann - die berufliche Kompetenz immer noch mit dem Alter wachsen.

Die Methodik des Unterrichts als die Art und Weise seiner zeitlichen Inszenierung ist nur schwer in ein Schema zu pressen, schon gar nicht ist ein solches wissenschaftlich eindeutig zu begründen und zu konstruieren. Das liegt daran, dass Unterrichten eine Form des sozialen Handelns ist, was heißt: Es findet in einmaligen, nicht wiederholbaren Situationen statt, im Fluidum einer bestimmten emotionalen Gestimmtheit, im Rahmen einer bestimmten gruppendynamischen Wechselwirkung innerhalb der Klasse und nicht zuletzt unter dem Vorbehalt des tatsächlichen Lernwillens der einzelnen Schüler. Diese können mit dem Lehrer mithandeln ("mitarbeiten"), aber sein Handeln auch konterkarieren und "stören".

Niemand hat deshalb ein Rezept für *das* methodische Arrangement eines "erfolgreichen" Unterrichts. Am ehesten lässt

sich ein formales Schema des zeitlichen Ablaufes fixieren. Demnach hat jedes Unterrichtsvorhaben einen Anfang ("Einstieg") und ein Ende ("Feststellung des Ergebnisses"). Diese markanten Zeitpunkte müssen im methodischen Arrangement deutlich hervortreten, sonst ist eine gemeinsame Arbeit mit der Klasse und in ihr nicht ergiebig. Zwischen diesen beiden Zeitpunkten findet der eigentliche Unterricht statt.

### *Der Einstieg*

Insbesondere in Grundschulen, aber auch darüber hinaus, wird im Rahmen des "offenen Unterrichts" der Beginn oft "gleitend" gestaltet: Die Schüler beschäftigen sich zunächst mit etwas, was sie gerade interessiert, sie kommen vielleicht erst einmal trödelnd in die Klasse, allmählich bringt sich die Lehrerin in Position und versucht, die Aufmerksamkeit auf sich zu konzentrieren, und irgendwann ist man irgendwie auf den Unterricht gekommen, aber keiner weiß so recht, wann er eigentlich begonnen hat und worum es nun gehen soll.

Nun gibt es in der Klasse manches außerhalb des eigentlichen Unterrichts zu erledigen, und gerade im Umgang mit jüngeren Schülern mag es sinnvoll sein, zumal in der ersten Stunde nicht gleich mit der Tür ins Haus zu fallen. Aber der *Beginn* des Unterrichts muss pointiert für alle zu erkennen sein. Denn ein gelungener "Einstieg" in die gemeinsame Arbeit ist für das erwartete Resultat von erheblicher Bedeutung. Im Idealfall enthält er das, was man von einer guten Einleitung in einem Buch erwartet: Anknüpfen an das, was bereits bekannt ist bzw. bereits im Unterricht behandelt wurde, Exposition des Themas, Vorausschau auf die nun dafür zu leistende Arbeit. Was soll jetzt geschehen? Welche Fragen sollen bearbeitet werden, wieso ist das Thema wichtig und interessant? Was sollen die Schüler am Ende können? Der Ausblick nach vorne kann durchaus gelegentlich auch eine längerfristige Perspektive haben, weit über die einzelne Unterrichtsstunde hinaus. In diesem Falle können auch die Schüler in die Planung einbezogen werden, indem sie etwa eigene Vorstellungen über die thematischen Schwerpunkte einbringen. Auf jeden Fall ist es ratsam, mit den Schülern zu besprechen, worum es mit welchem Ziel von nun an im Unterricht gehen wird.

### *Feststellung des Ergebnisses*

Das Ende einer Unterrichtseinheit sollte den Schülern genauso deutlich vor Augen stehen wie sein Anfang. Nicht erst mit der Pausenklingel, sondern bereits vorher muss der Unterricht zu einem Ergebnis gekommen sein, das in der Regel an der Tafel fixiert ist. Für den Rest der Stunde können dann durchaus noch Rückfragen der Schüler behandelt werden oder der Lehrer erteilt Hausaufgaben oder gibt eine Vorschau auf das nächste Thema. Aber für die Orientierung der Schüler ist es wichtig zu erkennen, wann das Pensum für heute zum Abschluss gekommen ist. Klaus Prange schlägt hierfür eine "Interpunktion" vor, also etwa eine optisch-akustisch wahrnehmbare Handlung wie das Tippen mit der Kreide auf die Tafel.<sup>9</sup>

### *Darbietung*

Zwischen diesen beiden Zeitpunkten findet die eigentliche Unterrichtsarbeit statt, die in der Regel aus einer Mischung von Lehrervortrag und Arbeitsgespräch mit den Schülern besteht. Der Lehrer entfaltet sein didaktisch konstruiertes Programm. Welche methodischen Bausteine und Varianten hier auch immer verwendet werden, es geht darum, den Schülern darzubieten, was sie jetzt lernen sollen und sie darüber in eine produktive Kommunikation zu verwickeln.

### *Kontrolle und Korrektur des Lernprozesses*

Lernprozesse verlaufen jedoch selten so, wie sie zunächst geplant sind. Der Lehrer kann nur ungenau voraussehen, welche Schwierigkeiten auftauchen werden. Beim einzelnen Vortrag müsste ihn das nicht stören - wie wir gesehen haben. Aber im Unterricht geht es per definitionem ja gerade darum, dass möglichst alle hinterher gelernt haben, was gelehrt wurde. Deshalb müssen Lernkontrollen eingebaut werden, wofür es verschiedene Möglichkeiten gibt. Schon während der Darbietung können entsprechende Fragen der Schüler zugelassen werden oder der Lehrer selbst vergewissert sich durch Rückfragen. Weitere Möglichkeiten sind Hausaufgaben und deren

---

<sup>9</sup> Klaus Prange: Bauformen des Unterrichts, S. 183

Kontrolle, Übungen zur Festigung des Gelernten, Anwendung auf neue Aufgaben und schließlich die Klassenarbeit. Solche Formen der "Evaluation", von der in letzter Zeit so viel die Rede ist, sind Bestandteil eines richtig verstandenen Unterrichts.

- Wie jede auf Dauer gestellte menschliche Sozialität braucht auch die Schulklasse ein Set von Ritualen, das davon entlastet, gleichsam das Rad jeden Tag wieder neu erfinden zu müssen. Früher erhob sich die Klasse beim Eintritt des Lehrers, um nach einem gegenseitigen Morgengruß zur Konzentration zu finden. Derartige Rituale waren seit den siebziger Jahren mehr und mehr verpönt, erst in letzter Zeit wird ihre soziale Bedeutung für eine gelassene und geordnete Arbeitsatmosphäre wieder entdeckt. Rituale vermögen das Regelmäßige zu ordnen, so etwa auch Beginn und Ende des Unterrichts, die Wortmeldung, den Umgangston usw.

Mit dem bisher Gesagten sind die methodischen Kompetenzen des Lehrers lediglich angedeutet. Ausführlichere Darstellungen sind in der einschlägigen Literatur zu finden.<sup>10</sup> Hier geht es nur darum, die spezifischen Kompetenzen des Lehrerberufs darzulegen um zu erklären, was einen Lehrer eigentlich zum Lehrer macht. Zusammenfassend lässt sich sagen:

Ein Lehrer

- hat das, was er unterrichtet (seine "Fächer") so intensiv studiert, dass er außerhalb der Schule am wissenschaftlichen Diskurs teilnehmen, also fachlich über seine Fächer kommunizieren kann (und das möglichst auch tut);
- kann aus seinem fachlichen Fundus didaktisch vereinfachte Konstruktionen entwickeln, die Schülern zum Prozess ihrer Bildung verhelfen können;

176

---

<sup>10</sup> Für das Fach "Politik" vgl. Hermann Giesecke: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. 2. Aufl. 2000, vor allem S. 163 ff. - Herbert Gudjons: Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn 2000 - Ewald Terhart: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München 2. Aufl. 1997 - Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden. Bd. 1: Theorieband, 6. Aufl. 1994, Bd. 2: Praxisband, 7. Aufl. 1995.

- kennt das für Lernprozesse notwendige methodische Repertoire und weiß es zielgerichtet einzusetzen.

Wissenschaft, Bildung, Didaktik-Methodik und die dafür grundlegende kommunikative Kompetenz ("Pädagogische Beziehung") sind die vier professionellen Säulen des Lehrerberufes, deren Kombination ihn zu einem spezifischen macht.



## **7. Das professionelle Leitbild: Der gute und der schlechte Lehrer**

Wer zuviel verspricht bzw. versprechen muss, dem traut man auch das nicht mehr zu, was er wirklich kann. Wer beruflich ernst genommen werden will, muss seine Kompetenz möglichst so präzise beschreiben, dass auch die Grenzen deutlich werden. Der Aufgabenkatalog der Lehrer ist jedoch in den vergangenen Jahrzehnten durch eine bestimmte schulpolitische und schulpädagogische Propaganda immer mehr erweitert worden. Was dabei herausgekommen ist, hat Michael Felten - selbst Lehrer - ironisch, aber treffend, so zusammengefasst:

"Die Fachzeitschriften der letzten Jahre - und zunehmend auch 'Empfehlungen' oder 'Handreichungen' von Kultusbehörden - zeichnen voller Euphorie ein anheimelndes Bild: Ohne festen Plan, aber gut gelaunt betritt er die Klasse; schließlich will er nicht das Risiko eingehen, die Kinder als Wissender zu erdrücken oder ihre spontanen Lernaktivitäten in ein fremdbestimmtes Schema zu pressen. Statt dessen erkundet er zunächst einmal die aktuellen Lernbedürfnisse seiner Schüler: Möchten sie selbstbestimmt an ihrem Wochenplanpensum arbeiten? Oder haben sie heute eher Lust, im Rahmen eines Projektes in das gesellschaftliche Umfeld hineinzuwirken? Oder finden sie es besser, jetzt über das letzte Planspiel zu diskutieren? Er jedenfalls will ihnen höchstens als behutsamer 'Lernprozeßbegleiter' zur Verfügung stehen - am liebsten wäre es ihm sogar, beim Lernen überflüssig zu sein. Man erkennt unschwer: Es mißfällt ihm, wie ein Feldweibel Frontalunterricht abzuhalten, sondern er bevorzugt Arbeitsformen, bei denen die Schüler das Lernen selbst steuern und viel miteinander reden müssen. Er achtet allerdings streng darauf, daß das Lernen nicht zu anstrengend ist und möglichst spielerisch

betrieben wird - Spaß und Abwechslung sollen das Schulleben prägen statt Frust und Verkopfung.

Deshalb ist ihm auch vorrangig an einem guten Klima in der Klasse gelegen. Treten Konflikte zwischen Schülern auf oder stören einzelne die gemeinsame Beschäftigung mit der Sache, so geht er nicht darüber hinweg, wie die Kinder sich gerade fühlen, sondern greift dies verständnisvoll auf und macht es zum Thema eines ausführlichen Klassengesprächs; dabei wertet er natürlich nicht oder greift 'von oben her' ein, sondern läßt die Beteiligten selbst eine Lösung finden; vielleicht empfiehlt er auch eine friedensstiftende Körperübung oder ein von Aggressionen befreiendes Rollenspiel. Da er Kinder möglichst wenig enttäuschen möchte, gibt er lieber keine Noten; statt dessen beschreibt er in mehrseitigen Lernentwicklungsberichten, wie sie sich bemühen und was sie bereits können. Überhaupt fordert er nicht unerbittlich Leistungen ein, die dem augenblicklichen Interesse seiner Schüler zuwiderlaufen, sondern animiert sie lieber zu einer selbstbestimmten Auseinandersetzung mit interessanten Gegenständen, oder zu 'Traumreisen' und anderen Spannungsübungen. Hausaufgaben stellt er nur ungern, aus Sorge, Kinder mit Lernschwierigkeiten oder aus beengten familiären Verhältnissen seien dann benachteiligt. Und eigentlich findet er es insgesamt problematisch, Erwartungen an junge Menschen zu stellen - damit zwänge man ihnen nur unpassende Muster auf, nötige sie zu unmenschlicher Anpassung, ja vergewaltige sie eigentlich."<sup>1</sup>

Diese "Neue Lernkultur" hat zum "Verschwinden des Lehrers"<sup>2</sup> erheblich beigetragen, weil er darin fast entbehrlich geworden ist, jedenfalls nicht mehr als Fachmann für Unterricht benötigt wird. Was immer in den letzten Jahrzehnten Staat, Gesellschaft und Medien an der jungen Generation als auffällig und der Korrektur bedürftig erschien, wurde der Schule als Aufgabe zugemutet. Nicht zuletzt diese pure Aneinanderreihung ansonsten nicht in einem plausiblen professionellen

---

<sup>1</sup> Michael Felten: Auf den Lehrer kommt es an. In: Ders. (Hrsg.) 1999, S.109-121, hier S. 111

<sup>2</sup> Alfred Schirlbauer: Vom Verschwinden des Lehrers in der "Neuen Lernkultur". In: Wenger-Hadwig 1998, S. 54-69



Kern verbundener und zudem teilweise sehr widersprüchlicher Einzeltätigkeiten hat zur gegenwärtigen Verunsicherung des Lehrerberufs wesentlich beigetragen.

Demgegenüber ist es Absicht der hier vorgetragenen Überlegungen, die besondere Aufgabe des Lehrens, also das Unterrichten, wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung und des öffentlichen Bewusstseins zu rücken. Nur was sich um diese Kernaufgabe folgerichtig und notwendigerweise gruppiert, kann zu den Aufgaben des Lehrers gehören - und dies auch nur dann, wenn es sich durch sprachliche Vernunft bewältigen lässt. Wenn z.B. Kinder im sprachlichen (ungenügende Deutschkenntnisse), sozialen, motorischen oder intellektuellen Sinne nicht unterrichtsfähig sind und wenn dieser Mangel nicht durch Appell an Einsicht und Vernunft und eine darauf beruhende Förderung zu beheben ist, ist eine andere Kompetenz als die des Lehrers gefragt, und sowohl der einzelne Lehrer wie auch ein Kollegium oder die zuständige Interessenvertretung müssen - im Interesse der betroffenen Kinder wie auch der Solidität des eigenen Berufsverständnisses - gegen dem widersprechende Ansinnen Widerstand leisten. Keinem Kind, schon gar nicht einem sozial depravierten, ist mit bloßem emotionalen Wohlwollen gedient, wenn nicht professionelle Qualifikation hinzutritt.

Die Konzentration auf die unterrichtliche Aufgabe bedeutet nicht, Bildung mit sturem Pauken zu verwechseln oder den Reichtum möglicher methodischer Inszenierungen zu übersehen. Unterricht als Mittelpunkt der Lehrertätigkeit muss auch nicht die besonderen Chancen und Möglichkeiten des erzieherischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen ignorieren. Plädiert wird hier nicht für falsche Alternativen, sondern für das Ausbalancieren verschiedener Aspekte der beruflichen Tätigkeit des Lehrers, die sich gleichwohl um einen zentralen Punkt bündeln lassen, nämlich das Unterrichten. Daran knüpfen sich zum Schluss zwei naheliegende Fragen:

- Was ist ein "guter" bzw. "schlechter" Lehrer?
  
- Was müsste in einem "Lehrerleitbild" enthalten sein, das diesem Beruf gemeinsame Regeln und Werte und vor allem auch einen gemeinsamen Sinn zu stiften vermag und

das als Beurteilungsmaßstab der Öffentlichkeit verständlich zu machen ist?

### **"Gute" und "schlechte" Lehrer**

Was "gute" und "schlechte" Lehrer sind, glaubt jeder Erwachsene zu wissen, weil er selbst einmal Schüler war. Fragt man jedoch genauer nach, stellt sich schnell heraus, dass für ein solches Urteil durchaus unterschiedliche Kriterien geltend gemacht werden. Selbst in der Fachliteratur ist dieser Unterschied keineswegs zweifelsfrei beschrieben. Auch heute sind Urteile von Schülern über ihre Lehrer selten einhellig. Das liegt daran, dass die Lehrtätigkeit aus der Sicht der Schüler verschiedene Facetten aufweist. So mag der eine Lehrer vielleicht sehr effizient unterrichten, der andere jedoch "füttert" eher die subjektive Aneignung, also den individuellen Bildungsprozess, mit interessanten Hinweisen; der bloß effiziente Typ wird dann vielleicht als weniger "bildungswirksam" erlebt oder umgekehrt der "bildungswirksame" als zuwenig effizient. Entsprechend schwierig ist die wissenschaftliche Erforschung dieses Themas, wofür in erster Linie die Unterrichtswissenschaft zuständig ist. Die unterrichtliche Effizienz ist leichter - nämlich am abfragbaren Lernergebnis - zu ermitteln als die Steigerung des subjektiven Potenzials der Schüler. Je mehr die Unterrichtswissenschaft ihre Analysen verfeinerte, umso differenzierter wurde ihr Bild von der Lehrtätigkeit, umso weniger konnte sie aber auch generelle Ratschläge erteilen, weil "erfolgreicher Unterricht auf sehr unterschiedliche Art und Weise realisiert werden kann."<sup>3</sup> Festzumachen ist das jedenfalls nicht an einer einzelnen Unterrichtsstrategie. So kann "ein vom Lehrer stark kontrollierter Unterricht je nach der Art dieser Kontrolle sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler haben ... . Entscheidend für den Effekt ist offenkundig, ob es dem Pädagogen durch sein Handeln gelingt, die Schüler zu aktivieren, zu eigenen Denkanstrengungen zu bewegen, sie bei der pro-

182

---

<sup>3</sup> Weinert, Franz/Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?, in: A. Leschinsky (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim 1996, S. 223-233, hier S. 231

duktiven Überwindung von Schwierigkeiten und Fehlern zu unterstützen, sie vor Sackgassen und Holzwegen zu bewahren, ihnen beim Aufbau einer geordneten Wissensbasis behilflich zu sein und ihnen notwendig werdende remediale Unterstützungen zukommen zu lassen - oder ob die Schüler unter dem Einfluß eines dominanten Lehrers zu passiven Rezipienten des Unterrichtsstoffes werden."<sup>4</sup>

Der "gute Lehrer" verfügt demnach "über eine besondere Qualität professionellen Wissens und Könnens ... . Es spricht vieles gegen die traditionelle, auch heute noch oft vertretene Auffassung, daß 'der Lehrer mehr durch das (erzieht), was er ist, als durch das, was er weiß und tut'.<sup>5</sup> Seine "pädagogischen Vorzüge" liegen zudem "eher in kognitiven als in sozio-emotionalen Aspekten der Unterrichtsgestaltung."<sup>6</sup>

Ob der vorhin von Felten charakterisierte Lehrertyp auf dieser Linie liegt, ist durchaus fraglich. Er spielt nämlich didaktische und methodische Analysen und Konstruktionen im Grunde seinen Schülern zu, verlagert damit die Verantwortung auf sie, ohne dass ihnen deutlich werden kann, wozu sie überhaupt in die Schule gehen. Das vordergründig Angenehme muss ihnen nicht auch nützlich erscheinen, und möglicherweise dämmert ihnen bald die Ahnung, dass sie vielleicht ihre Zeit auf diese Weise nur vergeuden. Die Ergebnisse der Unterrichtsforschung geben diesem Lehrer jedenfalls nicht recht.

Eher passt er in die Kategorie des "schlechten" Lehrers, den Ewald Terhart zusammenfassend durch folgende Elemente charakterisiert: "Fehlendes/problematisches/veraltetes Fachwissen, nicht vorhandene didaktisch-methodische Fähigkeit, unzusammenhängendes und unverständliches Unterrichten, vollständiges Ignorieren der Lehrplanvorgaben, vor allem: geänderte Lehrpläne, unberechenbares, unverständliches und unzuverlässiges Zensieren, völlige Unfähigkeit, auf Kinder und Jugendliche einzugehen, bizarre Unterrichtsmethoden, strafbare Disziplinierungstechniken, fehlende Bereitschaft

---

<sup>4</sup> Weinert/Helmke, a.a.O. S. 225

<sup>5</sup> Weinert/Helmke, a.a.O. S. 232

<sup>6</sup> Weinert/Helmke, a.a.O. S. 231

zur Kooperation bzw. offen zur Schau gestellte Verachtung von kollegialem Miteinander, eisige Herablassung oder vollkommene Distanzlosigkeit im Verhältnis zu Schülern, Eltern, Kollegen, Intrigantentum, erfolgreiche Minimalisierung des Arbeitseinsatzes, Verbreitung von allgemeinem Zynismus und so weiter."<sup>7</sup>

Bezogen auf den Unterricht sind

"solche Lehrer weniger wirksam als andere, welche

- Unterrichtszeit nicht richtig nutzen oder verschwenden, Störungen und Unterbrechungen nicht bereinigen,
- umständlich unterrichten, unverständlich sind, Stoff nicht klar strukturieren und nicht eindeutig darstellen, Erwartungen nicht explizit und deutlich machen,
- ungeduldig sind und Schülern keine Zeit bei Antworten lassen,
- Lernaktivitäten und Verhalten aller Schüler nicht konsequent überwachen, Lernschwierigkeiten nicht erkennen und keine Hilfen bereitstellen,
- unzutreffende und nicht unmittelbar auf Verhalten und Leistung der Schüler bezogene Rückmeldung geben."<sup>8</sup>

Auf der Beziehungsebene sind solche Lehrer "negativ zu beurteilen", die

- "fragwürdige Führungsstrategien oder Taktiken anwenden, also etwa Schüler bemuttern oder die Klasse als Druckmittel zur Verhaltenskontrolle einsetzen, statt vernünftige und einsichtige Verhaltensregeln zu etablieren und sie konsequent anzuwenden,
- Überzeugungen hegen und Erwartungen erkennen lassen die geeignet sind, Schüler herabzusetzen und in ihrem Selbstbewußtsein oder ihrer Lern- und Leistungs-

---

<sup>7</sup> Terhart, Ewald: Gute Lehrer - schlechte Lehrer. In: Schwarz/Prange (Hrsg.) 1997, S. 34-85, hier S. 35 f.

<sup>8</sup> Bernd Schwarz: Qualität von Lehrern und Unterricht im Spiegel der empirischen Forschung. In: Schwarz/Prange (Hrsg.) 1996, S. 100

motivation zu beeinträchtigen, sie beispielsweise als 'dumm' oder 'faul' etikettieren,

- Initiativen von Schülern keinen Raum lassen und erkundende Aktivitäten blockieren."<sup>9</sup>

Derartige Forschungsergebnisse verblüffen nicht weiter, auf die meisten kommt man auch, wenn man als Lehrer oder (ehemaliger) Schüler seine eigenen Erfahrungen unvoreingenommen reflektiert. Obwohl die zitierten Urteile sich auf eine Vielzahl von Untersuchungen stützen, darf man ihre Bedeutung für den Schulalltag nicht überschätzen. Die empirische Forschung setzt auf statistische Repräsentanz, im konkreten Falle jedoch ist das alles eine Frage der Interpretation. Gut bzw. schlecht ist nicht zuletzt das, was die Schüler auch entsprechend empfinden und deuten. Deshalb taugen die Resultate der Forschung wenig als Rezepte, als konkrete Anleitungen zum Handeln, wohl aber als Leitfragen zur Selbstüberprüfung. Jede der als "schlecht" beurteilten Handlungsweisen kann unter bestimmten Umständen *ausnahmsweise* durchaus pädagogisch produktiv sein; problematisch sind sie aber, wenn sie - einzeln oder gar gebündelt - zum *Standard* des Lehrerverhaltens werden. Ein Lehrer etwa, der seine Schüler grundsätzlich nicht demütigt und herabwürdigt, kann einen einzelnen Schüler durchaus einmal vor der Klasse als "faul" bezeichnen, ohne ihn damit zu kränken. Vorsicht ist also bei der Kennzeichnung eines bestimmten Lehrers als eines "schlechten" geboten. Dieses Verdikt sollte erst dann ausgesprochen werden, wenn mehrere der oben genannten Kriterien es unzweideutig nahe legen. Zwischen den unstrittig "guten" und "schlechten" Exemplaren dieses Berufsstandes gibt es eine breite Palette von "mehr oder weniger" zufriedenstellenden Beispielen - wie in jedem anderen Beruf auch. Vor allem aber: Das soziale Umfeld - Vorgesetzte, Kollegium, Eltern und nicht zuletzt die Schüler selbst - müssen einen guten Lehrer auch *wollen* und ihn bzw. seine für gut befundenen Seiten auch unterstützen; sonst gilt auch hier: Wenn man einen Menschen lange genug einen Hund nennt, fängt er irgendwann an zu bellen.

---

<sup>9</sup> Bernd Schwarz a.a.O. S. 101

In Deutschland kann man Lehrer, selbst wenn sie unbezweifelbar "schlechte" sind, gegen ihren Willen praktisch nicht loswerden, wenn nicht andere dienstrechtlich relevante *gravierende* Fakten hinzutreten. Man kann solche Lehrer versetzen, aber dann nehmen sie ihr Problem in die neue Stelle mit. Für die betroffenen Schüler und auch deren Eltern ist dies kein befriedigender Zustand. Andererseits ist nur schwer vorstellbar, dass jemand mit Absicht ein miserabler Vertreter seines Berufes sein möchte. Kollegiale und solidarische Beratung und Hilfe sowie ohne Diskriminierung angebotene Fortbildung vermögen in solchen Fällen gewiss einige Auswüchse wenigstens zu mildern.

Schlechte Lehrer wird man nicht los, gute kann man aber auch nicht nennenswert fördern. Karrieren sind nur begrenzt, finanzielle Anreize zur Ermutigung kaum möglich. Abgesehen von der Frage, wer nach welchen Kriterien gute Lehrer zuverlässig herausfinden sollte, wirkt die Fixierung auf den mit der Festanstellung verbrieften lebenslangen Status eher lähmend. Überdurchschnittlicher Einsatz kann neuerdings durch Geldprämien belohnt werden, aber über die Modalitäten der Vergabe und über die Wirkungen liegen noch kaum Erfahrungen vor. In der Regel ist Stundennachlass die gängige Währung für Sonderleistungen.

"Wer im deutschen Schulwesen etwas werden will, der muß sich hochdienen, Hochdienen heißt, Zusatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers zu verrichten mit der verlockenden Sicht auf Deputatsverkürzung, um der Ochsentour des Klassenzimmers spätestens in der midlife crisis entkommen zu sein. Allerhand Jobs winken da, und sie haben im Laufe der Jahrzehnte in Deutschland kräftig zugenommen. Fachberater, Seminarleute, Drogenberater, Behindertensprecher, Ministeriumsabgeordnete, gewerkschaftlich Engagierte. Überall werden Stunden für Verwaltungsarbeiten abgezogen, fallen Stunden an den Schulen aus. Denn nur Lehrer sein, selbst wenn man ein Exzellenter seines Berufsstandes ist, wird als Schmalspurdenken interpretiert, macht verdächtig, läßt Weitblick vermissen."<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Cornelia Frech-Becker, a.a.O. S. 146 f.

Demnach wäre der "gute" Lehrer der, der eigentlich keiner mehr sein will. Dass jedoch die Hürde für die Entfernung eines "schlechten" Lehrers aus dem Amt relativ hoch gelegt ist, hat auch sein Gutes: Sie schützt Lehrer allgemein davor, etwa wegen zweifelhafter und sachlich unzulänglicher Vorwürfe von Eltern schnell in berufliche Existenzschwierigkeiten zu geraten.

### **Lehrerleitbild und Lehrerethos**

Die letzten Überlegungen über gute und schlechte Lehrer legen die Frage nahe, ob sich die besonderen Anforderungen an den Lehrerberuf in einem "Leitbild" kurz zusammenfassen lassen. Eine positive Antwort darauf könnte nicht nur zur Selbstklärung innerhalb der Berufssparte beitragen, sondern auch die Erwartungen der Öffentlichkeit im allgemeinen wie der Schüler und deren Eltern im besonderen in realistische Bahnen lenken. Was man von einem Arzt oder Anwalt zu erwarten hat, ist relativ unstrittig, beim Lehrer ist das jedoch im Laufe der letzten Jahrzehnte eher unklar geworden. Das hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, dass der Auftrag des Lehrers letzten Endes *politisch* definiert wird, nämlich vom staatlichen Anstellungsträger; wenn der z.B. statt des Unterrichts von Kindern deren Betreuung in den Vordergrund rückt und damit die überlieferte Aufgabenstellung entscheidend verändert, ist der Lehrer im Prinzip gleichwohl zur Loyalität verpflichtet. Widerstand dagegen kann er dann lediglich als Gewerkschaftsmitglied und als Wahlbürger, also durch Mobilisierung der Öffentlichen Meinung, leisten.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass es unterschiedliche Lehrergruppen mit unterschiedlicher Ausbildung - vom Grundschullehrer bis zum Berufsschullehrer - gibt, die sich teilweise auch berufspolitisch voneinander zu unterscheiden trachten. Ein Lehrerleitbild müsste, wenn es für alle Lehrertypen gelten sollte, diese Unterschiede außer acht lassen und sich auf den für alle gemeinsamen Kern reduzieren.

Nun muss man ein Lehrerleitbild nicht neu erfinden, in irgendeiner Form spukt es immer schon in den Köpfen. Der Beruf des Lehrers ist für den Alltag der Menschen zu wichtig, als

dass sie sich darüber keine normativen Vorstellungen machen würden. Interessant zu erfahren wäre höchstens, inwieweit Selbstbild und Fremdbild hier übereinstimmen. Jedenfalls unterliegen die Vorstellungen über gute und schlechte Lehrer einem historischen Wandel.

Ewald Terhart<sup>11</sup> ist solchen Veränderungen nachgegangen und hat den "pädagogischen Heroismus" des traditionellen "idealistischen Lehrerbildes" vom seit den 60er Jahren um sich greifenden "technokratischen Lehrerbild" unterschieden, das mit "Visionen vom Lerningenieur" operiert habe.

"Seit den Zeiten der Reformpädagogik und der geisteswissenschaftlichen Universitätspädagogik der 20er Jahre wurden Lehrer auf ein heroisches Leitbild verpflichtet, demzufolge sie im Dienste der Kinder und der Höherentwicklung der Kultur, in edelster Gesinnung bei klagloser Hinnahme bescheidenster Arbeits- und Lohnverhältnisse ihren Beruf als Dienst an der edlen Sache auszuüben hatten. Nur besonders geeignete Personen sollten Lehrer werden; das gute Unterrichten galt als eine Kunst, die nur bedingt zu erlernen war. Man trifft auf eine seltsame Mischung aus Geniekult und dem Mythos der persönlichen Hingabe, von hochfliegenden Ideen und schlecht gelüfteter Kleidung."

Nun ist weniger interessant, dass einmal ein solches Leitbild entworfen und formuliert wurde, als vielmehr, warum es eigentlich sowohl von den Vertretern dieses Berufes selbst wie auch von deren Dienstherren sowie einer breiten Öffentlichkeit akzeptiert wurde. Terhart führt das auf eine bestimmte Innen- und Außenwirkung zurück.

Nach außen hin konnte diese Idealisierung einer gleichsam ins "Kulturmissionarische" hinaufstilisierten Aufgabe den eher bescheidenen sozialen und ökonomischen Status überhöhen und dadurch gegenüber der Öffentlichkeit für Ansehen werben. Nach innen hin war dieses Bild geeignet, den beschwerlichen Berufsalltag mit einem darüber hinausweisenden Sendungsbewusstsein auszustatten. Beides führte aber oft auch zu

---

<sup>11</sup> Ewald Terhart: "Gute" und "schlechte" Lehrerarbeit aus wissenschaftlicher Sicht. In: <http://www.lch.ch/referate.htm#Terhart>



einem charakteristischen "Schuldbewusstsein", "denn diesen heroisch-übermenschlichen Verpflichtungen und Berufsansprüchen konnte und kann ja kein Lehrer genügen - zumindest nicht in dieser Welt. Diese Mischung aus himmelstürmendem Idealismus, der jäh in einen pädagogischen Kleinmut abstürzt, ist kennzeichnend für die Stimmungslage, die durch idealistische Lehrerbilder und entsprechend formulierte Tugendkataloge gefördert wird. In der Öffentlichkeit entspricht dem die Fremdwahrnehmung der Lehrerschaft als einer Berufsgruppe, die ebenso wirklichkeitsfremd-hochfliegend wie weinerlich-(pseudo)bescheiden ist, eigentlich nicht ganz ernst genommen werden muss."

Diese idealistische Version, so Terhart, sei durch das "technokratische Lehrerbild" seit den sechziger Jahren zurückgedrängt, allerdings nicht überwunden worden.

"Den Hintergrund für diesen Wandel bildete die in allen europäischen Ländern einsetzende Bildungsreform sowie der Wandel der traditionellen, eher philosophisch-praktisch ausgerichteten Pädagogik zur eher sozialwissenschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft. Für das Lehrerbild bedeutete dies der Idee nach folgendes: Die empirisch forschenden Lern- und Bildungswissenschaften erarbeiteten die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lehrerhandeln, dass sich eben nicht mehr pädagogischer Intuition, Erfahrung und Genie verdanke, sondern sich als angewandte Lernwissenschaft in eine Ingenieurstätigkeit am Wissen und Denken, an der kognitiven Struktur der Schüler verwandelte. Dies versprach Rationalität und insofern dann auch Effizienz." Zudem bot dieses Leitbild eine plausible Strategie für die Beseitigung des damaligen erheblichen Lehrermangels an. Nach dem idealistischen Leitbild konnte man neue Lehrer nicht aus dem Boden stampfen, Lehrersein galt dort nicht als Beruf, sondern als Berufung; diese die Rekrutierung zumindest moralisch beschränkende Klausel konnte nun als historisch überholt angesehen werden. "Jedermann und jede Frau konnte zum guten Lehrer ausgebildet werden."

Nach außen konnte dieses neue Lehrerbild "den Eindruck von Modernität und Dynamik" verbreiten. "Es vermittelte zugleich

die optimistische Vision, dass sowohl das Lehren wie auch das Lernen durch den Rekurs auf die modernen Lern- und Bildungswissenschaften aller Mühen enthoben werden können. ... Der Lehrerberuf vermochte sich auf diese Weise der Öffentlichkeit als in neuer Weise kompetent und selbst lernfähig zu präsentieren ... ." Dieses neue Leitbild begründete und rechtfertigte zudem eine vorher nie gekannte quantitative Expansion der Lehrerschaft, ihrer Ausbildungsstätten und deren Personals - und nicht zuletzt auch standespolitisch die Durchsetzung der Universitätsausbildung für alle Lehrer mit einer entsprechend höheren Besoldung. Nach innen hin "vermittelte das technokratische Lehrerbild das Versprechen auf die Erlernbarkeit aller notwendigen Techniken des Lehrerhandelns sowie eine Art Erfolgsgarantie auf wissenschaftlicher Grundlage."

Auch dieses Leitbild ist weitgehend in sich zusammengebrochen, weil es nicht minder auf idealisierenden Voraussetzungen beruhte als das alte. Ein neues allgemein akzeptables Berufsleitbild ist einstweilen nicht in Sicht. Zurückgeblieben ist Konfusion, eine Vielzahl disparater Vorstellungen über den Lehrerberuf, die sich oft unerkannt aus einer Mischung beider Leitbilder speisen. Überlebt haben in der Bevölkerung aber auch Erwartungen wie die, jedes Schulkind könne - wenn sein Lehrer nur genügend qualifiziert sei - einen höheren Schulabschluss schaffen, was umgekehrt denjenigen Lehrer disqualifiziert, dem dies nicht gelingt.

Klaus Prange hat ein weit verbreitetes Selbstverständnis unter Lehrern einer eher politischen Kritik unterzogen.

"Der gute Lehrer tritt in Idealkonkurrenz zum typischen Allerweltslehrer, sozusagen dem lehrerhaften Lehrer, so wie 'reines' Priestertum gelegentlich daran seinen Halt findet, nicht etwa die Botschaft der Kirche zu vermitteln, ihre 'Doktrinen' und 'abstrakten' Dogmen, sondern darauf insistiert, sich direkt auf die Menschen zu beziehen und 'konkret' sich ihren Sorgen und Seelennöten zu widmen. Der pädagogische Lehrer ohne oder trotz Schule ist der Verwandte des Pastors ohne Kirche und Bischof, als ob es Unterricht für alle heutzutage ohne Schule und Glauben ohne Kirche geben könnte."

Diese "Selbstinszenierung als 'Pestalozzius im Joche'" mobilisiere den alten Gegensatz von Schule und Leben, Lehrer und Gesellschaft nun "als Gegensatz von Unterricht und Schule". "Schule" wird zum unerträglichen Zwang, der den Unterricht hindert, jenes Idyll des Lernens zu sein, das eigentlich jedem Kind zusteht. Schule als Kultur des Zwangs kollidiert mit dem 'natürlichen' Lernen, das sich entfalten könnte, wenn der Lehrer ganz Pädagoge und nur das sein dürfte. ... Um es auf den pädagogisch-kritischen Punkt zu bringen: Schlecht ist der Lehrer, der eben nur dies ist: Lehrer."<sup>12</sup>

Auf dem Hintergrund dieser Negativfolie erstrahlt umso heller "das Bild eines 'neuen' Lehrers: dem Kind zugewandt, offen, kommunikativ, verständnisvoll, auf jeden Fall nicht 'lehrerhaft', der noch viel mehr bewirken und helfen könnte, wenn er nicht zum Stundengeber herabgewürdigt würde. Der alte Gegensatz von Schule und Leben, von drinnen und draußen, wird mit der Differenz von Erziehung und Unterricht zusammengebracht, als ob es das eine ohne das andere gäbe: Gut wäre eine Schule ohne allzuviel Unterricht, gut auch der Lehrer, der weniger lehrt als vielmehr sich direkt mit den Problemen seiner Schutzbefohlenen befaßt, sie gewissermaßen in ihren Sorgen und Vorhaben begleitet und sich 'schülerorientiert engagiert', d.h. eine Aufgabe wahrnimmt, die nach herkömmlicher Auffassung den Angehörigen, Freunden und Gefährten zufällt. Schule soll eine Leistung erbringen, für die nicht Unterricht, sondern andere und vor allem familiäre Formen und Inhalte des Umgangs viel besser geeignet sind."<sup>13</sup>

Idealistische, technokratische und politisch-gesellschaftlich weltfremde Bestandteile des gegenwärtigen Lehrerbewusstseins - und entsprechende Erwartungen der fachlichen und öffentlichen Meinung! - erschweren zweifellos ein realistisches Berufsverständnis, in dem Selbst- und Fremderwartung eine vernünftige Balance finden können.

---

<sup>12</sup>Klaus Prange :Was ist schlecht am "Schlechten Lehrer"? In. Schwarz/Prange (Hrsg.) 1997, S. 26 f.

<sup>13</sup> Klaus Prange :Was ist schlecht am "Schlechten Lehrer"? S. 27 f.

Aus diesem Dilemma könnte Terharts Vorschlag<sup>14</sup> heraushelfen, sich von den zu viel versprechenden Entwürfen der Vergangenheit abzuwenden und als Leitmotive eines zeitgemäßen Berufsleitbildes "pragmatische Professionalität", "Grenzenbewusstsein" und "öffentliche Verantwortung" ins Auge zu fassen.

- "Pragmatisch" meint, Konsequenzen aus der Pluralisierung und Individualisierung der modernen Gesellschaft zu ziehen und für "unterschiedliche Leitbilder, die sich angesichts der pragmatischen Berufsprobleme bewähren", zu plädieren.

Das ist ein sehr wichtiger Gesichtspunkt, weil damit auf die Geschlossenheit eines einheitlichen Lehrerbildes verzichtet und der Tatsache Rechnung getragen wird, dass der Beruf des Lehrers heute in verschiedener Form und mit unterschiedlichen pädagogischen Grundüberzeugungen ausgeübt werden kann. Wenn guter und erfolgreicher Unterricht, wie die Lernforschung festgestellt hat, auf sehr unterschiedliche Weise erteilt werden kann, dann gibt es keinen Grund, diese verschiedenen Berufsstrategien normativ auf einen Nenner zu zwingen, dann ist vielmehr der Erfolg das gemeinsame Kriterium - für den es allerdings Maßstäbe geben muss. Um so dringlicher wird dann jedoch die Frage, welche Gemeinsamkeiten dennoch diesem Beruf seinen eigentümlichen Charakter geben.

"Pragmatische Professionalität" ist demnach kein einmal erreichter Standard, sondern ein berufsbiographischer Prozess, "d.h. professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als 'fertig' betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat. Dies hat viel mit beruflicher Erfahrung und - noch mehr! - mit Erfahrungsverarbeitung zu tun, die allerdings nicht am grünen Tisch zu organisieren und durch Lektüre anzueignen ist: Erfahrung ist nicht

---

<sup>14</sup> Ewald Terhart: "Gute" und "schlechte" Lehrerarbeit aus wissenschaftlicher Sicht. In: <http://www.lch.ch/referate.htm#Terhart>

transportabel - weder von Text zum Kopf noch von Person zu Person. Sie muss gemacht werden."

- Ein zweites wichtiges Kriterium für ein realistisches Lehrerleitbild sieht Terhart nach den Erfahrungen der Vergangenheit im "Grenzenbewusstsein". "Damit soll eine Haltung bezeichnet werden, die den Aufgabenbereich oder das Mandat der Lehrerschaft nicht immer weiter ausdehnt, so dass es am Ende im Grenzenlosen schwimmt. Der Kernbereich der Lehrtätigkeit ist und muss bleiben die Organisation von Lehren und Lernen. Die Qualität der Unterrichtsarbeit ist der Indikator für die berufliche Qualifikation einer Lehrperson. Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben gruppieren sich darum herum; sie können ... nicht in die Mitte rücken. Eine Ausweitung des Mandats hätte demgegenüber eher de-professionalisierende Wirkung, da man angesichts eines grenzenlosen Auftrags schliesslich für alles und damit für nichts Besonderes mehr kompetent sein soll. Insofern sind alle Leitbilder oder berufsethischen Codes, die ein vom Unterrichten abgehobenes, stark oder gar endlos ausgeweitetes Aufgabenspektrum des Lehrers definieren, m.E. sehr problematisch."

- Schließlich muss ein modernes Lehrerleitbild die "öffentliche Verantwortung der Lehrtätigkeit" im Blick behalten. "Der Lehrer hat ein öffentliches Amt inne, in dem er öffentliche Belange gegenüber den Schülern und auch deren Eltern zu vertreten hat. Die alte und neue, reformpädagogisch gut gemeinte Konzentration auf 'das Kind', seine Bedürfnisse, Interessen und Probleme hat selbstverständlich ihren Stellenwert. Sie darf jedoch nicht so weit hypostasiert werden, dass die Ansprüche der Lerngegenstände, die Vermittlung eines Normenbewusstseins sowie z.B. auch die weiterhin positiv einzuschätzende Funktion der Selektion und Zertifizierung nach Leistung und durch Noten gänzlich in den Hintergrund treten." Daraus ergibt sich dann auch, dass die Aufgaben des Lehrers nicht nur von den einschlägigen Berufsverbänden und der pädagogischen Wissenschaft oder fachdidaktischen Konzepten her formuliert werden können, vielmehr muss die Gesellschaft selbst - im Rahmen ihrer dafür vorgesehenen Organe - möglichst

unzweideutig zum Ausdruck bringen, was sie eigentlich warum und mit welchem Ergebnis von ihrem Bildungswesen und damit von den Schülern und nicht zuletzt auch von deren Eltern erwartet.

Terharts Überlegungen und Feststellungen bieten eine zweckmäßige Grundlage für die weitere Erörterung der Leitbildproblematik. Zusätzliche Bedeutung gewinnen sie dadurch, dass der Verfasser Vorsitzender der von der Kultusministerkonferenz im September 1998 eingerichteten Kommission war, die sich mit der Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung befassen sollte. Der Abschlußbericht wurde der KMK im Oktober 1999 vorgelegt und ist inzwischen veröffentlicht.<sup>15</sup>

Mitglieder der Kommission waren je acht Vertreter der Wissenschaft und der Administration. Die Ergebnisse ihrer Beratungen hat sie als Vorschläge an die Kultusminister formuliert, die nun entscheiden müssen, wie weit sie diese umsetzen wollen. Aufgabe der Kommission war eigentlich, Vorschläge zu einer Neuordnung der Lehrerbildung zu unterbreiten. Um dies sachgerecht tun zu können, hat sie im 2. Kapitel auch kurz ein "Leitbild für den Lehrerberuf" skizziert.

Es stellt den Unterricht in den Mittelpunkt der Professionalität. "Die Kommission betrachtet die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. ... Die berufliche Qualität von Lehrerinnen und Lehrern wird von der Qualität ihres Unterrichts bestimmt" (S. 15). Zu Recht wird der Begriff des Unterrichts weit gefasst, insofern damit "auch das Anregen und Fördern von selbst organisiertem Lernen" (S. 48) gemeint ist. Andererseits werden aber auch "Grenzen möglicher Erziehungsaufgaben von Lehrkräften" betont. "Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkräfte kann es nicht sein, Erziehungsrechte und -pflichten von Eltern zu übernehmen. Ebenso ist die Schule nicht als sozialpädagogische Einrichtung konzipiert"(S. 51).

---

<sup>15</sup> Ewald Terhart (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000

Damit ist in Deutschland eine Diskussion aufgegriffen worden, die in der Schweiz schon seit längerer Zeit geführt wurde. Der Dachverband der Schweizer Lehrer (LCH) hat bereits 1993 einen ersten Entwurf für ein Lehrerleitbild verabschiedet und diesen nach jahrelangen Diskussionen 1999 endgültig in 10 erläuterten Thesen vorgelegt ("LCH-Berufsleitbild"). Der Text wurde ergänzt durch ein Papier mit ebenfalls 10 erläuterten "Regeln" zum Ethos des Lehrerberufs ("LCH-Standesregeln").<sup>16</sup> Terhart hat seinen soeben ausführlicher zitierten Vortrag aus Anlass der Verabschiedung dieser "Standesregeln" gehalten. Die Schweizer Texte sind relativ umfangreich, teilweise auf die spezifischen Verhältnisse dort bezogen und verbinden Berufsbeschreibungen mit einschlägigen gewerkschaftlichen Forderungen; deshalb sind sie auf deutsche Verhältnisse nur mit Einschränkungen übertragbar. Andererseits sind sie Ergebnis eines umfangreichen Diskussionsprozesses, was ihre Akzeptanz innerhalb der Schweizer Lehrerschaft weitgehend sichern dürfte.

In Deutschland gibt es bisher als vergleichbaren Text die relativ kurz gefasste "Bremer Erklärung" vom Oktober 2000<sup>17</sup>, unterzeichnet vom Präsidenten der Kultusministerkonferenz und den Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen; der Text beruft sich ausdrücklich auf den erwähnten KMK-Kommissionsbericht. Der zeitliche Rückstand der deutschen Verbände gegenüber den Schweizer Kollegen beruht wohl vor allem darauf, dass die deutschen Lehrgewerkschaften keinen gemeinsamen Dachverband haben und unter sich bildungspolitisch und standespolitisch immer noch zerstritten sind. Ein ausführlicher formuliertes Berufsleitbild würde hier wohl zu heftigen Auseinandersetzungen selbst innerhalb ein und desselben Verbandes führen.

Überblickt man diese Texte in ihrem Zusammenhang, dann fallen einige Merkmale auf, die gerade auf dem Hintergrund von Terharts Kriterien einer kritischen Erörterung bedürfen.

---

<sup>16</sup> Beide Texte sind im Internet abrufbar: [www.lch.ch](http://www.lch.ch)

<sup>17</sup> Der vollständige Text ist im Internet abrufbar unter: [http://www.vbe.de/html/vbe\\_n.html](http://www.vbe.de/html/vbe_n.html)

*Lehrer - Fachleute für was?*

Die berufliche Definition wird im Kern darin gesehen, dass Lehrer "Fachleute für das Lernen"<sup>18</sup> seien. Das ist jedoch eine zu weit gefasste Formulierung, wie sie in schulpädagogischen Äußerungen gern benutzt wird. Die Bremer Erklärung präzisiert diese Aussage allerdings: "Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation."<sup>19</sup> Das klingt schon genauer; denn zu bedenken ist, dass z.B. auch Therapeuten Fachleute für Formen des geplanten Lernens sind, und zwar gerade für solche, die Lehrern von Berufs wegen *nicht* zur Verfügung stehen. Lernen ist ein sehr weiter Begriff, und es gibt eine ganze Reihe von Berufen, die sich ganz oder zumindest teilweise als Lernhelfer verstehen können. Auch der Fußballtrainer eines Dorfklubs baut seine Arbeit systematisch auf, damit die Spieler etwas dabei lernen. Für viele wichtige Lernprozesse, die außerhalb der Schule - etwa im Rahmen der Jugendarbeit - stattfinden, ist der Lehrer keineswegs per se ein Fachmann. Ein Schullehrer kann vielmehr nur solche Lernprozesse professionell organisieren, die *fachbezogen auf unterrichtliche* Weise gestaltet werden sollen, und darüber hinaus solche, die als erzieherische oder soziale in diesem unterrichtlichen Umkreis von Bedeutung bzw. notwendig sind. *Das* ist es, was Lehrer können und andere nicht. Im Begriff des Unterrichts sind, wie wir gesehen haben, *beide* Seiten - Lehren *und* Lernen - notwendigerweise enthalten. Ein Unterricht, der nur die Seite des Lehrens und nicht auch die Lernprozesse der Schüler im Auge hat, ist keiner.

Im Schweizer "Leitbild" hat die erwähnte Ungenauigkeit zur Folge, dass der relativ umfangreiche Text keinen wirklichen beruflichen Kern vorstellt. So lautet These 1: "Lehrpersonen gestalten gemeinsam mit allen an Bildung und Erziehung Beteiligten eine pädagogische Schule." Ausgangspunkt ist hier also der institutionelle Ort Schule und nicht dessen vordringli-

---

<sup>18</sup> Ch-Lehrerleitbild, These 2; Bremer Erklärung S. 2

<sup>19</sup> Bremer Erklärung S. 2



che Aufgabe, für die er überhaupt da ist. Diese Orientierung am Arbeitsplatz mag für die Autoren - nämlich Lehrer - nahe liegen, führt aber dazu, dass man in diesen Ort alles hineinprojizieren kann, was man überhaupt pädagogisch für sinnvoll hält. Die Folge ist, dass von Unterricht in dieser ersten These gar nicht mehr die Rede ist. Vielmehr "gestalten" die Lehrpersonen "Schule als einen bildenden und erzieherisch wirksamen Lebens- und Lernraum, insbesondere:

- als Ort, wo elementare Kulturtechniken erworben werden;
- als Ort, wo demokratische Haltungen erlebt werden;
- als Ort konstruktiver zwischenmenschliche Begegnungen, des Gesprächs und des reflektierten Zusammenlebens in Lerngruppen;
- als Ort, wo Schülerinnen und Schüler lernen, die eigene Person und die eigenen Gefühle wie auch andere Menschen und deren Gefühle zu achten und mit ihnen umzugehen;
- als Ort, wo der verantwortungsbewusste Umgang mit der natürlichen und der kulturellen Umwelt erfahren wird;
- als Ort mit Freiräumen für situations- und persönlichkeitsbedingte Anliegen und mit Gelegenheiten, soziale Verantwortung einzuüben;
- als Ort, wo Muße und Spontaneität Raum haben."

Diese breit angelegte Ausgangsposition<sup>20</sup> führt nun folgerichtig zur Überschreitung des eben erwähnten "Grenzenbewußtseins". Zweifellos kommt diese Aufgabenliste in der Schulpraxis in irgendeiner Weise immer wieder einmal zum Tragen, aber sie vermag die Lehrtätigkeit nicht zu ordnen und zu konzentrieren; im übrigen ist sie Ausdruck einer schulpä-

---

<sup>20</sup> Sie ist offensichtlich stark beeinflusst von der NRW-Denkschrift: Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995. - Zur Kritik daran vgl.: H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart 1998, S. 136 ff.

dagogischen Mode der neunziger Jahre, woraus sich schließen lässt: Berufsleitbilder sollten so formuliert sein, dass sie von einem langfristig bedeutsamen professionellen Kern ausgehen und zur Not in Kauf nehmen, aktuell-modische Varianten oder Spezialitäten nicht mit einzufangen.

### *Ebenen der Lehrertätigkeit*

Zu einer realistischen Einschätzung gehört ferner, die verschiedenen Ebenen, die für die Tätigkeit des Lehrers als Umfeld und Bedingungen eine Rolle spielen, voneinander zu unterscheiden, obwohl sie tatsächlich miteinander verbunden sind. Die Trennung ist aber erforderlich, weil sie auf unterschiedlichen Handlungskompetenzen und damit auf unterschiedlichen Legitimationen beruhen. Der Lehrer ist *beruflich* nur verantwortlich für das, was er tatsächlich auch beeinflussen kann. Das ist in erster Linie sein Unterricht und die angemessene Behandlung seiner Schüler (und deren Eltern), in zweiter Linie seine Mitwirkung im Kollegium. Er ist dagegen nicht verantwortlich für die Familienerziehung seiner Schüler, für die allgemeinen gesellschaftlichen Zustände, für die Qualität der Lehrpläne, für bildungspolitische Entscheidungen, für Struktur und Aktivitäten der Administration, für die Lehrerausbildung - soweit er nicht innerhalb der Schule damit befasst ist - und auch nicht für den Stand der Schul- bzw. Unterrichtsforschung.

In These 10 des Schweizer Berufsleitbildes heißt es:

"Lehrpersonen gestalten und bestimmen die Entwicklung des Schulwesens aktiv mit als betroffene Unterrichtende, als Schulfachleute und als Bürgerinnen und Bürger."

Hier ist jedoch von unterschiedlichen Ebenen die Rede, auf denen Lehrer tätig sein können. Die Mitwirkung "als Bürgerinnen und Bürger" gehört nicht zum beruflichen Kern, kann deshalb zwar als wünschenswert erwähnt, aber nicht als professionell zwingend postuliert werden; zudem unterliegen derartige Engagements eigenen Regeln und Normen. Auch wer sich auf seine unmittelbare Profession beschränkt, kann ein guter Lehrer sein. Werden im Rahmen des Schulwesens bestimmte besondere Aufgaben übernommen, z.B. als Schullei-

ter oder in der Schulaufsicht, dann gelten dafür eigenständige professionelle Regeln, die mit denen des Lehrers im engeren Sinn gar nicht oder nur teilweise zur Deckung zu bringen sind. Als Person kann ein Lehrer eine ganze Reihe von Rollen und Funktionen übernehmen, deren jeweilige Handlungsnorm jedoch spezifisch zu bestimmen ist. Wenn ein Lehrer Schulleiter oder Schulrat wird, bringt er zwar seine bisherige Kompetenz mit ein, muss aber gleichwohl seine Professionalität neu bestimmen. Man könnte in solchen Fällen von professionell erforderlichen Kompetenzkombinationen sprechen. Berufliches Selbstbewusstsein beginnt damit, dass solche Unterscheidungen in das Verständnis der eigenen Kompetenz übernommen und nach außen hin auch zum Ausdruck gebracht werden.

### *Die professionelle Bedeutung der Wissenschaft*

Die Bremer Erklärung fordert vom Lehrer eine "nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen". Dem kann im Prinzip, zumindest was die fachliche Grundlage des Unterrichts angeht, nicht widersprochen werden. Allerdings sind die "wissenschaftlichen Erkenntnisse", deren sich der Lehrer bei der didaktisch-methodischen *Gestaltung* des Unterricht verlässlich bedienen kann, bisher eher dürftig; davon war schon die Rede. Was in der Vergangenheit dafür ausgegeben wurde, beruhte weitgehend auf - bildungspolitisch motivierten - Übertreibungen bestimmter Einzelergebnisse. Der größte Teil der Schul- bzw. Unterrichtsforschung ist für den Lehrer praktisch wenig interessant, weil sie seinen Handlungsspielraum gar nicht berührt, insofern sie ihm nicht sagen kann, wie er *seinen* Unterricht in *seiner* Klasse und den Umgang mit *seinen* Schülern verbessern kann. Er muss jeden Tag handeln und kann damit nicht warten, bis die Forschung die dabei zu berücksichtigenden Sachverhalte hinreichend geklärt hat - zumal, wie bereits erwähnt, die Forschungsergebnisse umso uneindeutiger werden, je genauer sie ins einzelne gehen. Es ist eben nicht so, wie die Öffentliche Meinung oft suggeriert, dass der Lehrer nur die neueste Forschung zur Kenntnis nehmen müsse, um sein berufliches Handeln umgehend verbes-

sein zu können. Die viel zitierten TIMSS-Studien z.B. sind zwar bildungspolitisch von erheblicher Bedeutung, kaum jedoch für das unterrichtliche Handeln. Der dort enthaltene Hinweis etwa, dass Problemlösungsstrategien gemeinhin im Unterricht zu kurz kommen, artikuliert nicht mehr als ein Postulat, solange nicht geklärt ist, welche grundlegende Wissensbasis derartige Strategien zur Voraussetzung haben, um überhaupt zu vernünftigen Resultaten führen zu können. Diese *didaktische* Klärung und Entscheidung nimmt keine wissenschaftliche Untersuchung dem Lehrer ab.

Das unterrichtliche Handeln beruht nicht auf *Anwendung* irgendwelcher wissenschaftlicher Ergebnisse oder Theorien, sondern ist diesen *vorgegeben*. Ein Lehrer, der seinen Unterricht unter Gesichtspunkten der Ermöglichung von Bildung zu planen und zu organisieren trachtet, kann die hier gemeinten wissenschaftlichen Erkenntnisse lediglich als *Hilfsmittel* und als allgemeine strategische Optionen benutzen; das allerdings sollte er auch tun. Die Hoffnung jedoch, die Unterrichtswissenschaft könne unzweideutig sagen, was "richtiges" Unterrichten sei, gehört der erwähnten "technokratischen" Lehrervorstellung an und wird sich auf absehbare Zeit - wenn überhaupt je - kaum erfüllen. Gegen diese Erwartung sprechen auch prinzipielle Schwierigkeiten, weil soziales Handeln - und dazu gehört Unterrichten - grundsätzlich nicht durch wissenschaftliche Konstruktionen determinierbar ist. Darauf hinzuweisen ist deshalb nötig, weil sonst wie in der Vergangenheit Lehrer mit angeblich neuen Lehr-Lern-Forschungsergebnissen zugeschüttet werden, die einander doch nur immer wieder ablösen und sich gegenseitig dementieren. Wir haben es hier mit demselben Zusammenhang zu tun, der uns schon bei der Betrachtung der Lehrerausbildung beschäftigt hat. So wenig wie das systematische Studieren von einschlägigen Themen an der Universität unmittelbar dem späteren pädagogischen Handeln zugute kommen kann, so wenig und aus denselben Gründen ist dieses praktische Handeln dann einfach die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

## *Teamarbeit*

In den Leitbild-Texten wird immer wieder die schon nachgerade zum Fetisch gewordene "Teamarbeit" beschworen. Zu prüfen ist jedoch, was damit ernsthaft gemeint sein kann - im Hinblick auf das Lernen der Schüler wie der kollegialen Kooperation der Lehrer. Inwiefern dient es der Verbesserung des Unterrichts, wenn die Schüler "im Team" arbeiten?

"In meiner Tätigkeit als Mentor habe ich ... noch keine einzige Aufgabenstellung erlebt, in der Teamarbeit zu einem Arbeitsergebnis von höherer Qualität führte als Einzelarbeit. Dies liegt nicht grundsätzlich an der Methode der Teamarbeit, sondern weil die Aufgabenstellungen in der Schule kaum Probleme beinhalten, für die Teamarbeit tatsächlich von Vorteil wäre."<sup>21</sup>

Auch für die Kooperation der Lehrer gilt, dass Teamarbeit nur dort sinnvoll ist, wo es entsprechende Aufgaben gibt. Lehren und damit Unterrichten bleibt ohnehin von der Sache her eine *Einzel Tätigkeit*; insofern ist das oft geschmähte "Einzelkämpfertum" des Lehrers berufliche Notwendigkeit, *konstituiert* geradezu diesen Beruf. Wer guten Unterricht will, muss auch die Einzel Tätigkeit des Lehrers wollen und schützen und darf sie nicht als unprofessionell diskreditieren.

Weil das so ist, ist es nicht einfach, innerhalb eines Kollegiums Teamgeist oder auch Solidarität zu entwickeln; sie werden zu wenig gebraucht. Das wird deutlich im Vergleich zu einem anderen Beruf des öffentlichen Dienstes: der Polizei. Hier haben Teamgeist und Kollegialität einen ganz anderen Stellenwert, wenn man an die Gefahrensituationen denkt, wo es schnell um Gesundheit und Leben gehen kann.

Gewiss lassen sich gelegentlich inhaltliche Kooperationen zwischen verschiedenen Fächern organisieren, wenn es für die Bearbeitung eines bestimmten Unterrichtsthemas als besonders ergiebig erscheint. Aber schon aus organisatorischen Gründen müssen solche Arrangements begrenzt bleiben, sonst gerät jeder Stundenplan ins Chaos. Sonderaufgaben für die

---

<sup>21</sup> Cornelia Frech-Becker, a.a.O. S. 150 f.

Schule - wie die Organisation des Stundenplans - werden meist effektiver von Einzelnen erledigt.

Die Bedeutung eines gut zusammenarbeitenden Kollegiums liegt auf einem anderen Gebiet. Schulleitung und Kollegium repräsentieren mit ihrem Können und mit ihrer Haltung die Schule gegenüber den Schülern, den Eltern und der Öffentlichkeit. Sie müssen Grundsätze und Regeln vereinbaren für das *gemeinsame* Verhalten innerhalb der Schule und nach außen hin. Der einzelne Lehrer schuldet solchen Vereinbarungen Loyalität und muss sich andererseits darauf verlassen können, dass sie eingehalten werden, dass also die Schule in wirklich wichtigen Fragen mit einer Stimme spricht; das schließt eine grundsätzliche, wenn auch kritische Solidarität bei Angriffen von Schülern oder von außerhalb ein. Umgekehrt müssen auch die Schüler die Erfahrung machen, dass bestimmte Verhaltensstandards von *allen* Lehrern der Schule eingefordert werden. Das geistige, soziale und affektive "Klima", das an ihrer Schule herrschen soll, müssen die Lehrer als Kollektiv vorgeben und vorbildlich selbst vertreten. Mit einer optimalen "Lernkultur" schaffen sie sich gemeinsam eine wichtige Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht.

Die Aufgaben eines Kollegiums im einzelnen sind im Schulgesetz bzw. durch Erlasse der Administration beschrieben. Wenn die Lehrplanvorgaben Raum für eigene Schwerpunkte eröffnen ("Schulprogramm"), sollte das Kollegium die in ihm ruhenden besonderen Fähigkeiten zum Zuge kommen lassen. Aber letzten Endes hat alles, was das Kollegium veranstaltet und beschließt, dem optimalen Unterricht des einzelnen Lehrers zu dienen. Was dem erkennbar und voraussehbar *nicht* zugute kommt, ist nichts weiter als kommunikative Instrumentalisierung. Sie steht inzwischen hoch im Kurs, weil man die Erwartung hegt, dass durch permanente Kommunikation, möglichst noch in unterschiedlichen Gremien, per se etwas verbessert würde. Nach aller Erfahrung ist aber eher das Gegenteil der Fall; Gremien mobilisieren nicht die Fähigkeiten ihrer Mitglieder, sondern meist ein farbloses Mittelmaß. Kaum etwas kann dem kollegialen Zusammenhalt mehr schaden als die fortgesetzte Erfahrung nutzloser Sitzungen und Konferenzen.

Ein professionell orientiertes Kollegium versucht nicht, die Lehrtätigkeit seiner Mitglieder didaktisch-methodisch zu normieren, erinnert sie aber gegebenenfalls auch an ihre persönliche Verantwortung bei offensichtlichen Fehlern oder gar wiederholter Erfolglosigkeit in unterrichtlicher oder disziplinarischer Hinsicht. "Die Kollegien selbst sorgen dafür, dass die kollegiale Solidarität an berufsschädigendem und den pädagogischen Auftrag missachtendem Verhalten ihre Grenzen findet."<sup>22</sup> Sinnvoll intervenieren kann das Kollegium in solchen Fällen nur, wenn es auch Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung hat. Das ist praktisch kaum der Fall. Solange das so ist, kann es gegen "schlechte" Lehrer auch nur insofern mit plausiblen Begründungen einschreiten, als andere Kollegen von den Folgen betroffen sind - wenn sie z.B. immer wieder auf dieselbe disziplínlose Klasse treffen oder einen "faulen" Kollegen immer wieder unnötigerweise vertreten müssen. Kollegenschelte ohne Sanktionsmöglichkeiten fördert nur Mobbing oder jedenfalls Misstimmung.

Worüber - lassen wir die euphorische Propaganda für Teamarbeit einmal beiseite - kann also in einem Kollegium überhaupt und mit welchem wünschbaren Resultat sinnvoll kooperiert werden, wenn die Unterrichtstätigkeit eine individuelle ist und bleibt? Die Möglichkeiten eines gemeinsamen Handelns sind offenbar begrenzt, betreffen eher Ausnahmesituationen wie disziplínarische Entscheidungen oder Feiern, Feste und Projekttagé. Wichtiger für den Schulalltag ist wohl der ständige Erfahrungsaustausch

- über Ansehen, Probleme, Ausstattung, Ästhetik, Erfolge und Misserfolge der Schule im ganzen;
- über den Unterricht der einzelnen Fachlehrer in ein und derselben Klasse, damit fächerübergreifend Hinweise an die Schüler möglich werden und diese zwischen dem, was sie in den einzelnen Fächern erfahren, eine Vernetzung herstellen können, was für ihre Bildungserfahrung nützlich wäre;

---

<sup>22</sup> LCH-Berufsleitbild, These 7

- über die Schüler, insbesondere die schwierigen, damit über diese ein gerechtere Beurteilung entstehen kann, als es einem einzelnen Lehrer möglich wäre, und damit eine gezielte und koordinierte Unterstützung und Hilfe ins Auge gefasst werden kann.

Abgesehen davon ist eine gute und wohltuende kollegiale Atmosphäre an einer Schule von erheblicher Bedeutung für die Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Lehrers. Nicht nur eine Schulklasse, sondern auch ein Kollegium entfaltet eine naturwüchsige Gruppendynamik, die von sich aus nicht unbedingt zu einem förderlichen zwischenmenschlichen Klima führt. Das muss vielmehr immer wieder neu geschaffen und gepflegt werden, was insbesondere eine Aufgabe der Schulleitung ist. Gerade weil es wenig zwingende gemeinsame Aufgaben gibt, läuft ein Kollegium leicht Gefahr, sich in unproduktive, weil sachlich nicht gebotene und fundierte Beziehungskämpfe zu verstricken. Ein wichtiger Maßstab für ein befriedigendes Klima ist, ob ein Kollege Schwierigkeiten mit Schülern zugeben kann, ohne befürchten zu müssen, bei den anderen als pädagogischer Versager zu erscheinen.

### *Verhältnis zu Eltern und Wirtschaft*

Der Lehrer handelt zwar im öffentlichen Auftrag, nicht jedoch im Auftrag der Eltern oder der Wirtschaft. Das wird oft verwechselt. Heikel ist insbesondere das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In der Bremer Erklärung heißt es dazu:

"Erziehung und Persönlichkeitsbildung gelingen um so besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird und diese auch ihre Erziehungsaufgabe aktiv und verantwortungsvoll wahrnehmen. Dies gilt umso mehr, als den Eltern natürlicherweise und auch nach der Verfassung in erster Linie die Erziehungspflicht obliegt. Beide Seiten müssen sich rechtzeitig gegenseitig verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen."

Die Formulierung des letzten Satzes ist zumindest missverständlich. Gewiss müssen Lehrer die Eltern minderjähriger



Schüler rechtzeitig verständigen, wenn es zu Schwierigkeiten in der Schule kommt. Umgekehrt gilt diese Verpflichtung aber nicht, Eltern müssen ihre Schwierigkeiten mit den Kindern nicht der Schule melden. Zur "Erziehungspflicht" der Eltern gehört auch, dass sie gebührend zur Kenntnis nehmen, wenn die Schule als öffentliche Einrichtung sie auf solche Erziehungsmängel aufmerksam macht, die dem Auftrag der Schule entgegenwirken, und auf Abhilfe drängt. Dieser Kontrollaspekt der Schule gegenüber den Eltern wird heute ungern hervorgehoben, aber er gehört unzweifelhaft zum öffentlichen Auftrag der Schule und damit des Lehrers, zumal bestimmte Verhaltensweisen wie fortgesetztes Schulschwänzen zu den klassischen Indikatoren beginnender Verwahrlosung gehören. Die Schule ist nicht einfach die Fortsetzung des elterlichen Erziehungswillens mit anderen Mitteln, wie eine populistische Basisdemokratisierung in manchen Bundesländern nahe legt, die in ihren Schulgesetzen die Mitwirkung von Eltern bis in unterrichtliche Belange hinein ermöglichen, als wären sie die einzigen Steuerzahler, die die Schule finanzieren. Im privaten Rahmen der Familie dürfen z.B. Vorurteile aller möglichen Art, etwa rassistische oder sexistische, vertreten werden, und in nicht wenigen Familien beruht der soziale Zusammenhalt sogar wesentlich darauf; das kann niemand verhindern. Erst die Schule ist *universellen* Maßstäben wie Toleranz und Wahrheit verpflichtet, also solchen, die für das Zusammenleben *außerhalb* der Familie verbindlich sind. Insofern hat die Schule auch das Recht, im Rahmen ihres Bildungsauftrags und des daraus resultierenden Erziehungsauftrags möglicherweise andere Erziehungsmaßstäbe zur Geltung zu bringen, als sie zu Hause üblich sind. Deshalb darf man die erzieherische Gemeinsamkeit zwischen Schule und Familie auch nicht idealisieren, sie beruht vielmehr neben der Bereitschaft zur Kooperation auch auf einer angemessenen, aus der unterschiedlichen erzieherischen Position von Schule und Familie resultierenden Distanz. Die emanzipatorische Bedeutung der Bildungsidee der Schule besteht *auch* darin, dass das Kind sich von den Beschränktheiten seines unmittelbaren Lebens emanzipieren kann - auch von den familiären.

Die KMK-Kommission bringt diesen Gesichtspunkt vorsichtig ein, wenn sie zwar auch von einer vertrauensvollen Zu-

sammenarbeit mit den Eltern als einer wichtigen Lehrerkompetenz spricht, die aber "zugleich 'grenzenbewusst' (d.h. unter Abwehr unangemessener oder problematischer Ansprüche von Eltern)"<sup>23</sup> erfolgen soll.

Nachdem jahrzehntelang lediglich von den Rechten der Eltern gegenüber der Schule die Rede war, wird nun auch wieder über deren Pflichten öffentlich diskutiert. Hintergrund dafür ist die Erkenntnis, dass Bildungsoffensiven solange ins Leere laufen, wie sie vom Elternhaus nicht unterstützt werden. Im April 2001 hat der Deutsche Lehrerverband das Memorandum "Der Beitrag der Eltern zur Bildungsoffensive" veröffentlicht, in dem es heißt, dass "die Ergebnisse familiärer Erziehungsdefizite" inzwischen "in der Schule angekommen" seien. "Wenn aber der Anteil der Eltern, die ureigene erzieherische Aufgaben an die Schule delegieren oder die aus Gründen der Bequemlichkeit auf erzieherische Einflussnahme verzichten, größer wird, dann hat die Schule keine Chance, Bildungsqualität zu sichern oder gar zu verbessern. Schulerfolg kommt schließlich nicht nur aus dem Klassenzimmer, sondern er braucht eine entsprechende familiäre Atmosphäre. ... Eine weitere Grundlage für schulischen Erfolg ist das häusliche 'Bildungsklima'. Eltern, die ihre Kinder fordern und fördern, die aufgeschlossen für schulische Fragen sind, die viel über vieles mit ihren Kindern sprechen, die selbst viele Bücher und Zeitungen lesen, werden ihre Kinder nachhaltiger positiv prägen als Eltern, die Bildungsangelegenheiten ausschließlich an die Schule delegieren."<sup>24</sup>

Josef Kraus, der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, kritisiert auf diesem Hintergrund "Realitäten ..., die beileibe keine Raritäten sind:

Elfjährige, die morgens mit nichts außer Cola im Bauch in die Schule kommen; Zwölfjährige, die wöchentlich fünfmal die Hausaufgabe 'vergessen'; Dreizehnjährige, die von ihren Eltern für eine Woche 'krank' geschrieben werden, weil das Ticket in die Karibik dann um 400 Mark billiger ist;

---

<sup>23</sup> Ewald Terhart (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung ... S. 53

<sup>24</sup> [www.lehrerverband.de/Memelter.htm](http://www.lehrerverband.de/Memelter.htm)

Vierzehnjährige, die das Englischbuch verschlampt und selbst nach acht Wochen kein Ersatzbuch beschafft haben; Fünfzehnjährige, die keinen Werktag vor Mitternacht zu Hause sind; Sechzehnjährige, die den ganzen Montag wegen des Open-Air-Festivals vom Wochenende ausschlafen; Siebzehnjährige, die zur Finanzierung von Handy und Designerjacke mehr Zeit beim Jobben an der Tankstelle verbringen als am häuslichen Schreibtisch; Achtzehnjährige, die ihre Volljährigkeit dazu nutzen, sich pro Quartal per eigene Unterschrift an die sechzig Freistunden zu gönnen; Eltern die völlig unkritisch wie Glucken über solchen Kindern sitzen, die aber bereits bei einer Vier in einem Extemporale die Schulaufsicht bemühen oder zumindest ständig auf der Suche beispielsweise nach einem Legasthenie-Attest sind, um für das Kind noch mehr herauszuholen".<sup>25</sup>

Die einseitige Hofierung der Eltern durch sich "modern" gerierende Schulgesetze hat offensichtlich dazu geführt, dass ein selbstverständliches Bündnis der Eltern mit ihren Kindern gegen die Schule und ihre Lehrer sich breit gemacht hat.

Ebenso wenig wie die Familie ist die Wirtschaft ein Auftraggeber der Schule. Zweifellos ist es für die Weltkenntnis der Lehrer von Nutzen, wenn sie "den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt ... halten".<sup>26</sup> Für Berufsschullehrer ist das selbstverständlich, Lehrern an allgemeinbildenden Schulen täte es sicher gut, Erfahrungen von Menschen, die in der Wirtschaft tätig sind, zur Kenntnis zu nehmen. Solche Begegnungen ließen sich gewiss auch in Form von Arbeitskreisen auf lokaler Ebene organisieren. Im Übrigen jedoch sind Entwicklungen in der Wirtschaft nur ein Teil dessen, was sich in der Gesellschaft abspielt und verändert und worüber sich Lehrer informieren sollten. Nützlich sind auf jeden Fall Rückmeldungen aus der Wirtschaft über die geistigen und sozialen Kompetenzen der Schüler, wenn sie in das Berufsleben eintreten.

207

---

<sup>25</sup> Josef Kraus: Nur Cola im Bauch. In: Rheinischer Merkur, 20.4.01, zit. n.

[www.lehrerverband.de/Rmeltern.htm](http://www.lehrerverband.de/Rmeltern.htm)

<sup>26</sup> Bremer Erklärung, S. 3

Abgesehen davon jedoch kann die Wirtschaft von sich aus nicht die Lehrgehalte der Schule (mit)bestimmen. Aus ihrem eigenen Handlungs- und Verantwortungshorizont heraus kann sie nicht einmal ermitteln, welche Bildungsgehalte und didaktischen Konstruktionen für sie selbst besonders nützlich sind - geschweige denn, dass sie wüsste, wie über Jahre hinweg didaktisch-methodisch entwickelt werden muss, was sie braucht. Das ist eben in der Bildungsidee formuliert und gesammelt, und insofern der Lehrer diese kennt und zum Maßstab macht, vertritt er auch der Wirtschaft gegenüber eine beruflich eigenständige Kompetenz. Das ist deshalb zu betonen, weil es in der Öffentlichen Meinung üblich geworden ist, Maßstäbe des wirtschaftlichen Handelns dem pädagogischen als Vorbild vorzuhalten und die aktuelle berufliche Verwertbarkeit der Schüler zum wesentlichen Beurteilungskriterium für die Arbeit der Schule zu machen.

### *Außerunterrichtliche Aufgaben*

In den genannten Texten ist nachdrücklich von außerunterrichtlichen Aufgaben der Lehrer die Rede. Sofern dies die Mitgestaltung des Arbeitsplatzes ("Schulkultur", "Schulklima") betrifft, ist das plausibel, weil es dem Lernen der Schüler dient. Anders verhält es sich schon mit der pauschalen Aufforderung, an der "Schulentwicklung" mitzuwirken.

"Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung ...  
. Die Schule ist kein von der Gesellschaft abgesonderter Raum. Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb in wachsendem Maße gefordert ... , in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mitzuarbeiten, Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule zu übernehmen. ... . Für die innere und äußere Schulentwicklung und die Umsetzung eines Schulprogramms sind aktive Mitwirkung, Mitverantwortung und Teamarbeit erforderlich. Dazu gehören auch die Kooperation mit Experten und außerschulischen Einrichtungen, d.h. die Öffnung von Schule. Schülerinnen und Schüler können viel aus der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis außerhalb der Schule lernen. Daher ist es sinnvoll, dass außerschulische Partner in geeigneter Form am Lernprozess

mitwirken und ihre professionelle Kompetenz und Überzeugungskraft einbringen."<sup>27</sup>

Diese Erwartungen liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst verblüfft die Formulierung, die Schule sei "kein gesellschaftlich abgesonderter Raum." Wenn sie ein Ort des bildenden Lernens sein soll, bedarf sie dazu besonderer institutioneller Regeln und eines entsprechenden Schutzes, und das unterscheidet sie in der Tat deutlich von allen anderen gesellschaftlichen Orten. In ihren Räumen darf es z.B. keine Agitation und Indoktrination geben, auch (noch) keine Konsumgüterwerbung, was schon in einem "Tendenzbetrieb" der Jugendarbeit wenn auch vielleicht nicht besonders fein, aber eben doch möglich wäre. Und wenn ein Lehrer nachmittags als Fußballtrainer in einem Verein tätig ist, kann er denselben Schüler wegen Disziplinlosigkeit "zur Sau machen", ohne dass sich darüber jemand aufregt, den er vormittags in der Schule entschieden sanfter behandeln muss; die eine Profession ist eben nicht die andere.

Wenn "außerschulische Partner in geeigneter Form am Lernprozess mitwirken und ihre professionelle Kompetenz und Überzeugungskraft einbringen" sollen, ergibt das nur Sinn, insofern es Bestandteil der unterrichtlichen Planung ist. Schließlich können die Schüler außerschulische Erfahrungen, die ihrem "Lernprozess" zugute kommen, auch ohne ihre Lehrer machen. "Offene Schule" kann nur eine methodische Variation sein, mehr nicht. Die Schule ist kein Zoo, in den jeder neugierig seine Nase hineinstecken darf. Gelegentlich kann es nützlich sein, Personen aus dem öffentlichen Leben mit besonderen Kenntnissen - über die Lehrer nicht ohne weiteres verfügen - zu Vortrag und Diskussion in die Schule einzuladen. Das setzt jedoch in der Regel eine entsprechende Vorbereitung der Schüler voraus und dass die von der Veranstaltung ausgehenden Anregungen anschließend im Unterricht aufgegriffen werden. Umgekehrt kann es ergiebig sein, wenn Schüler im Rahmen von Praktika, Projekten oder Exkursionen Recherchen außerhalb der Schule anstellen und Erfahrungen mit einer ganz anderen Realität und mit dort ver-

---

<sup>27</sup> Bremer Erklärung, S. 4

antwortlichen Personen machen können. Aber das können nur begrenzte Ausnahmen sein, deren Lerneffekte hinsichtlich Zeitaufwand und Intensität geprüft werden müssen und die den normalen Unterricht nur zeitweise unterbrechen, ihn jedenfalls nicht verdrängen oder auch nur abwerten dürfen.

Schule ist Schule, ist Ort des didaktisch-methodisch *langfristig* geplanten Unterrichts und kein Versammlungsplatz für alle, die am "Lernprozess" der Schüler mit ihrer besonderen Kompetenz glauben mitwirken zu können. Das schließt Zusammenarbeit mit anderen pädagogisch relevanten Institutionen nicht aus, solange die Kompetenzdifferenzen dabei nicht außer Kraft gesetzt werden. Vertreter der örtlichen Jugendarbeit sollten ihre Angebote in den Schulen vorstellen können, Lehrer sollten auf sie hinweisen. Geht die Initiative zur Kooperation von solchen Instanzen aus, die für abweichendes Verhalten zuständig sind - Polizei oder Staatsanwaltschaft - können Lehrer aus ihrer Sicht durchaus zur angemessenen Beurteilung eines Falles beitragen. In Sonderfällen kann es auch nötig sein, dass Lehrer bzw. die Schulleitung von sich aus je nach Sachlage Sicherheitsorgane einschalten.

Mit solchen Kooperationen verbindet sich vielfach die Hoffnung, man könne auf diese Weise wieder so etwas wie eine einheitliche Erziehung zur Geltung bringen, wenn nämlich "alle an einem Strang ziehen". Das ist jedoch schon deshalb nur eingeschränkt möglich, weil die Handlungskompetenzen der Beteiligten rechtlich unterschiedlich fundiert sind: die Kompetenz des Lehrers ist eine andere als die des Jugendpflegers oder des Staatsanwaltes. Pädagogisch sinnvoll sind solche Kooperationen also nur dann, wenn diese Differenzen beachtet werden und je nach Lage des Falles die jeweils zuständige Instanz die Führung übernimmt. Derartige Unterschiede muss auch der Schüler zur Kenntnis nehmen: Seine Straftat ist von anderer Qualität als eine schlechte Klassenarbeit und sein fußballerisches Können im örtlichen Sportverein kann ungenügende Schulleistungen nicht kompensieren. Gleichwohl kann es eine vernünftige Beratung darüber geben, welche Maßnahmen für einen bestimmten Schüler voraussichtlich pädagogisch zweckmäßig sind.

Was mit den Begriffen "Schulentwicklung" und "Offene Schule" gemeint ist, kann politisch oder administrativ angeordnet werden, und insofern müssen Lehrer solchen Anweisungen folgen. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass die damit verbundenen Tätigkeiten durchweg zum beruflichen Selbstverständnis des Lehrers zu zählen sind. Das ist nur dann der Fall, wenn es dabei wirklich um die Verbesserung von Unterricht und der dafür nötigen innerschulischen Bedingungen geht und wenn der Lehrer - allein oder gemeinsam mit seinen Kollegen - im Hinblick darauf über einen Entscheidungsspielraum verfügt. Wenn die damit verbundenen zeitaufwendigen Aktivitäten in Gremien aber nur deshalb verordnet werden, weil die Administration sich außer Stande sieht, ihre eigenen Aufgaben zu erfüllen, dann hat das mit der beruflichen Tätigkeit und dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrer nichts zu tun. Diese Anmerkung ist deshalb nötig, weil in der Vergangenheit immer wieder ganze Lehrerkollegien verschlissen worden sind mit Aktivitäten, die für eine Verbesserung der Unterrichtstätigkeit nutzlos waren.

### *Evaluation*

Diese Skepsis ist um so mehr angebracht, als das alles notwendigerweise mit dem Problem der *Evaluation* verbunden ist. Selbstverständlich muss über die Lehrtätigkeit als eine öffentliche auch in geeigneter Form Rechenschaft abgelegt werden. Dazu heißt es in der "Bremer Erklärung":

"Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die interne und externe Evaluation der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schulprogramms und des Schullebens.

Interne Evaluation bedeutet, dass die Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung in der einzelnen Schule liegt und von Personen durchgeführt wird, die in der Schule arbeiten. Externe Evaluation bedeutet, dass die Verantwortung und Durchführung außerhalb der Schule liegt und in enger Kooperation mit der Schule von Personen durchgeführt wird, die nicht in der Schule arbeiten. Lehrkräfte sind in der Weise zu beteiligen, dass sie Evaluationsverfahren

zweckmäßig einsetzen und deren Ergebnisse interpretieren können. Faire und wissenschaftlich fundierte Leistungsvergleiche sind Bestandteile von Evaluation; sie sollen der Qualitätsanalyse von Unterricht und Schule dienen.

Das Ansehen des Bildungssystems, der verantwortlichen Politiker und ihrer Verwaltung sowie der Lehrerschaft wird nicht zuletzt von der Zufriedenheit aller Beteiligten und der Bewertung in der Öffentlichkeit geprägt."

Dieser letzte Satz könnte Anlass zu böswilliger Interpretation sein: Geht es bei dem ganzen Getue um die Evaluation vielleicht in erster Linie um "das Ansehen des Bildungssystems, der verantwortlichen Politiker und ihrer Verwaltung"? Bisher war die Evaluation eine Aufgabe der Schulaufsicht. Diese muss auf der ganzen Linie versagt haben, sonst würde die permanente Propaganda für "Schulentwicklung" und "Qualitätssicherung" keinen Sinn machen. Oder aber die Vorgaben der Administration zum Beispiel im Hinblick auf die Lehrpläne waren so unklar und ungenau, dass sie gar nicht zuverlässig überprüft werden konnten.

Bevor nun eine flächendeckende ziellose Kommunikationsdynamik in Gang gesetzt wird, müssten die Gründe für das bisherige Versagen analysiert werden, damit von einem solchen bilanzierenden Ausgangspunkt her eine Neuorientierung erfolgen kann. Insbesondere müsste klargestellt werden, *was* denn im Rahmen einer Evaluation *wie* und dann auch noch *vergleichbar* gemessen werden soll: Die Unterrichtsleistungen, die Lernfortschritte, die soziale Kompetenz, sogenannte "Schlüsselqualifikationen", die Zufriedenheit der Schüler und Eltern, das Erreichen von Lehrplanvorgaben? Oder vielleicht alles zusammen? Und wer soll das von außen mit welcher Kompetenz und mit welchen Methoden (und zu welchen Kosten!) ermitteln? Es gibt bisher kein zugleich realisierbares - also praktikables - und plausibles, also "fares" Verfahren für eine solche Bewertung. "Wissenschaftlich fundierte Leistungsvergleiche" geraten - wie die Resultate der Unterrichtsforschung zeigen - um so überzeugender, je weiter sie von den Einzelheiten ihres Gegenstandes entfernt bleiben. Es sind aber



gerade die Details, die im konkreten Handlungsfeld einer Schulklasse über Erfolg oder Misserfolg des Unterrichts entscheiden. Wenn das nicht beachtet wird, droht die Tendenz, das durch diese Art von Evaluation Messbare auch als das alleinige Ziel des pädagogischen Handelns auszugeben.

Begriffe wie "Qualitätssicherung" stammen aus dem wirtschaftlichen Bereich. Inwieweit sie überhaupt auf die Schule übertragbar sind, ohne deren besondere Substanz zu gefährden, müsste genau geprüft werden. Ewald Terhart hat eine Reihe gravierender Unterschiede zwischen einem Wirtschaftsbetrieb und der Schule notiert, über die sich weiter nachzudenken lohnt. So gibt es im Rahmen der Schule "keine Preisbildung", "keine Marktkonkurrenz", "keinen Konkurs", "keine Haftung", "keine Personalflexibilität", "kein einheitliches, überprüfbares Ziel" und nur eine "stark eingeschränkte Kundenautonomie".<sup>28</sup>. Was soll unter diesen Bedingungen "Qualitätssicherung" eigentlich heißen?

Die unermüdliche Betonung der Evaluation erweckt zudem in der Öffentlichkeit den Eindruck, die Misere der gegenwärtigen Schulwirklichkeit sei durch die Lehrer verursacht und der Schaden sei durch deren Kontrolle und Selbstkontrolle, also ständige Evaluation, zu beseitigen. Für die Kontrolle waren aber bisher nicht die Lehrer verantwortlich, sondern die im Rahmen der staatlichen Schulhoheit tätigen Vertreter der Schulaufsicht. Diese muss sich im Hinblick auf die Verfahren und das Ergebnis selbst der öffentlichen Kritik stellen. Die sogenannte "interne" Evaluation, die also in der Schule durch die Lehrer selbst erfolgen soll, ist nur im technischen Sinne eine solche, denn sie müsste ebenfalls von außen nachkontrolliert werden, sonst könnte sie ja im kollegialen Klüngel versanden.

Schließlich darf man nicht vergessen, dass der Ruf nach "Evaluation" einen bestimmten *politischen* Hintergrund hat. Die Öffentlichkeit ist zunehmend beunruhigt über die mittelmäßigen Schulleistungen, die in internationalen Vergleichsuntersuchungen hinreichend bestätigt worden sind. Der davon ausge-

---

<sup>28</sup> Ewald Terhart: Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: ZfPäd. H. 6/2000, S. 809-829, hier S. 824 f.

hende politische Druck richtet sich gegen die Kultusminister, die ihrerseits darauf reagieren müssen, indem sie irgendetwas in Szene setzen, was für eine Verbesserung der Qualität ausgegeben werden kann. Bevor überhaupt Qualität - etwa in klaren Richtlinien - definiert ist, die da angeblich gesichert werden soll, werden publikumswirksame Inszenierungen veranlasst. Ein gutes Beispiel dafür ist der Versuch, unter dem Stichwort der "Qualitätssicherung" Schulräte und Schule miteinander in einem praktischen Experiment zu verbinden und daraus allgemeine Schlüsse für die weitere Entwicklung abzuleiten: das QUESS-Projekt<sup>29</sup> in Nordrhein-Westfalen, an dem 19 Schulen und die für sie zuständigen 15 Schulaufsichtsbeamten teilgenommen haben. Das Projekt war als gemeinsame *Fortbildung* gedacht und sollte ausprobieren, wie die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schulaufsicht im Hinblick auf eine bessere "Schulentwicklung" und "Qualitätssicherung" praktisch funktionieren könnte. Die Ergebnisse sind nicht sehr ermutigend. Das Misstrauen der Lehrer gegenüber der Schulaufsicht war so groß, dass man nur mühsam Schulen finden konnte, die freiwillig mitmachten. Das hing sicher auch damit zusammen, dass die Schulen von den ständigen, von ihnen in der Regel nicht als hilfreich, sondern als ideologisch erlebten ministeriellen Interventionen genug hatten. Es stellte sich heraus, dass sich die Differenz zwischen Aufsicht und Beratung während des Projektes kaum überwinden ließ, außer wenn sie durch gelungene persönliche Beziehungen überbrückt werden konnte. Strukturell gesehen trafen hier Angehörige der linearen Hierarchie - die Schulräte - auf solche einer viel komplexeren Hierarchie - die beteiligten Lehrer; damit waren Rollenkonflikte vorprogrammiert. Es zeigte sich, dass im Verlaufe der Zeit entweder die Kontrollfunktion zurücktrat oder die Beratungsfunktion auf der Strecke blieb.

Das Entscheidende aber war: Es gab keine Erfolgskriterien oder Maßstäbe, an denen die Bestandsaufnahme wie die posi-

---

<sup>29</sup> Schulentwicklung und Schulaufsicht - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Ergebnisse und Materialien aus der Fortbildungsmaßnahme. Hrsgg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung und vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 1998 - (QUESS = **Q**ualitätsentwicklung und -sicherung von **S**chule und **S**chulaufsicht)

tive Weiterentwicklung der Schulen hätten gemessen werden können. Nach dem Motto: Der Prozess selbst ist das Ziel oder er findet ein vernünftiges Ziel, entfaltete sich eine fast nihilistische Kommunikations-Dynamik.

Wenn solche Erfahrungen und die daraus abzuleitenden Vorbehalte nicht rechtzeitig bedacht werden, bahnt sich unter dem Stichwort "Evaluation" eine gigantische Fehlinvestition von menschlichen und sachlichen Ressourcen an, die für die eigentliche Aufgabe der Schule - einen möglichst guten Unterricht zu erteilen - kaum etwas erbringen wird. Berge von Papier werden letzten Endes für den Papierkorb - oder für Aktenschränke - beschrieben werden und die damit verbundenen Dauerkommunikationen werden nicht nur viel Zeit verschwenden, die der Verbesserung des Unterrichts fehlen wird, sondern auch zu Beziehungskrisen unter den Beteiligten führen. Solange es noch keine überzeugenden Evaluationsverfahren gibt, die von außen eine Bewertung vornehmen können, sollte man bei solchen Verfahren bleiben, die zwar nicht zweifelsfreie objektive Ergebnisse hervorbringen, dafür aber von den Beteiligten akzeptiert werden können.

Für die "interne" Evaluation dürfte das Urteil der Schüler nicht ohne Bedeutung sein. Lehrer leiden ohnehin in besonderem Maße darunter, dass sie keine oder nur diffuse Rückmeldungen über den Erfolg ihrer Arbeit erhalten. Deshalb sollte jeder Lehrer seine Schüler dazu ermuntern. Untersuchungen haben gezeigt, dass schon Grundschulkindern vernünftige Urteile über ihre Lehrer abgeben können.<sup>30</sup> Natürlich ersetzen Schülerurteile keine gründliche Evaluation, aber schließlich kommt es ja auch nicht zuletzt darauf an, ob die Schüler selbst das Gefühl haben, von ihrem Lehrer etwas zu lernen. So wie der Lehrer seine Schüler in die Planung des Unterrichts einbeziehen sollte, damit sie wissen, worum es geht und was von ihnen verlangt wird, sollten sie auch die Möglichkeit erhalten, über ihre Lernerfahrungen und darüber zu sprechen, ob ihr Lehrer ihnen genügend Hilfe gegeben hat.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

---

<sup>30</sup> Vgl. Gerd E. Stolz: Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz/Prange (Hrsg.) 1997, S. 124 ff.

- Die Schule und damit das Handeln ihrer Lehrer müssen sich einer regelmäßigen Überprüfung ihrer Leistung unterziehen, daran kann kein Zweifel bestehen. Das Problem ist jedoch, wie man die Kontrolle einigermaßen zuverlässig und unter vernünftigen Kosten vornehmen kann - und zwar so, dass die Ergebnisse der Qualitätsverbesserung der schulischen Arbeit wieder zugute kommen können. Ob dies das Ziel oder wenigstens das Ergebnis sein wird, ist jedoch eher unwahrscheinlich, weil eine Reihe von Interessen dabei eine Rolle spielen, die damit keineswegs von vornherein übereinstimmen. Die Administration will ihre Verantwortung für den Zustand der Schulen loswerden und weitergeben, ohne auch ihre bisherige Macht zu verlieren; ferner will sie die Öffentlichkeit mit der scheinbar objektiven wissenschaftlichen "Evaluation" beruhigen, ohne sich in Zieldiskussionen verwickeln lassen zu müssen. Andererseits stehen empirische Wissenschaften Gewehr bei Fuß, die ein neues Betätigungsfeld vor sich sehen. Die Finanzminister erhoffen sich durch eine öffentlich scheinbar unangreifbare, weil empirisch fundierte Evaluation Einsparungen oder zumindest einen effizienteren Mitteleinsatz - wobei leicht übersehen wird, dass eben diese Evaluation um so mehr kosten wird, je genauer und perfekter sie sein soll. Auf dem Hintergrund dieser Tendenzen wird es eher unwahrscheinlich, dass auf die Dauer die Optimierung des Unterrichts überhaupt im Blick bleiben wird.

- Was immer man unter "Schulqualität" in Zukunft verstehen mag, sie ist nur evaluierbar im Hinblick auf möglichst klare Ziele. Diese hängen zunächst einmal davon ab, wie man die Aufgaben der Schule überhaupt definiert. Wenn Schule im wesentlichen als Ort des Unterrichts betrachtet wird, dann ist verhältnismäßig klar, was da auf welche Weise evaluiert werden kann. Der Schulträger muss nur sagen, welche Leistungen in einem Fach am Ende eines bestimmten Schuljahres erbracht werden sollen. Tut er das nicht oder begnügt er sich mit vagen Allgemeinplätzen, kann er sich den gruppenspezifischen Aktivismus sparen, der heute vielfach zur angeblichen Qualitätssicherung inszeniert wird. Macht er jedoch entsprechende Vorgaben, dann lässt sich die innere und äußere Evaluation relativ

leicht bewerkstelligen. Sie ist dann in erster Linie ablesbar an den Leistungen der Schüler.

- Man muss zunächst einmal festlegen, was eine "gute Schule" sein soll, um eine bestimmte Einzelschule danach bewerten zu können. Und dann sollte man Verfahren der Überprüfung finden, die ohne "Evaluationsscholastik" (von Hentig) auskommen, weil die von den beteiligten Lehrern, Schülern und Eltern nicht nachvollzogen werden könnte. Vielleicht würde es fast schon ausreichen, neben den Schulleistungen - gemessen an einem vernünftigen Lehrplan - einfach auch die Zufriedenheit der Beteiligten - Schüler, Eltern - zu ermitteln. An den Universitäten hat man damit begonnen, "externe" Evaluationen von Kollegen anderer Hochschulen vornehmen zu lassen. Was spräche dagegen, wenn nach einer vorgegebenen Checkliste Lehrer aus Düsseldorf eine vergleichbare Schule in Hamburg überprüfen, deren Kollegen dies wiederum für eine Schule in Hannover tun? Im Unterschied zu von außen kommenden Wissenschaftlern wüssten die wenigstens, worauf es ankommt.

- Bescheidenheit ist also angesagt. Man sollte das messen, was messbar ist - z.B. Schulleistungen - und sich dabei bewusst bleiben, dass - wie auch bei den Zensuren für Schüler - manches Wichtige unberücksichtigt bleiben wird, was die Messergebnisse pädagogisch wiederum relativiert.<sup>31</sup>

- Welche Konsequenzen sollen die Ergebnisse einer Evaluation schließlich haben? Welche Möglichkeiten gibt es, "schlechte" Schulleiter oder Lehrer ernsthaft zur Rechenschaft zu ziehen, wenn die Überprüfung negativ ausfällt? Wenn niemand deswegen entlassen oder sonstwie ernsthaft bestrafen werden kann - sehr im Unterschied zum Wirtschaftsleben - wird jede ernsthafte Evaluation im Sande verlaufen. Zumindest müsste die Position des Schulleiters so

217

---

<sup>31</sup> Einen Überblick über praktische Möglichkeiten der Evaluation und eine ausgewählte kommentierte Literatur dazu bietet Gerold Becker/Cornelia von Ilsemann/Michael Schratz: Qualität entwickeln: evaluieren. Seelze 2001 (= Friedrich Jahresheft XIX 2001).

gestärkt sein, dass er entsprechende Weisungen an seine Kollegen erteilen kann. In einem unklaren sozialen Gemenge nutzt die beste Evaluation nichts, wenn damit keine persönlichen Verantwortungen und Konsequenzen verbunden werden können.

- Das entscheidende Problem ist aber wohl die Geschichtslosigkeit der ganzen Debatte. Es wird keine Bilanz gezogen, aus deren Mängellisten dann Verbesserungen erwachsen könnten. Vielmehr werden von außen - in diesem Falle aus dem Wirtschaftsbereich - kommende Modelle einem bestehenden System - der Schule - ohne Rücksicht darauf übergestülpt, ob sie zu diesem System überhaupt passen könnten. Was nicht passt, muss eben geändert werden - vom Beamtenstatus bis zur Definition der Aufgabenstellung. Das ist reines Wunschdenken und muss deshalb auch zur permanenten Verwirrung, wenn nicht sogar zum Chaos führen, weil ja nun alle Beteiligten ihre Position ziellos neu bestimmen sollen. Es ist abzusehen, dass davon außer einer Menge Ärger und weiterem Substanzverlust der Schule wenig bleiben wird.

### *Fortbildung*

Die Texte unterstreichen die Notwendigkeit der permanenten Fortbildung. Im Schweizer Berufsleitbild heißt es: "Lehrpersonen haben das Recht und die Pflicht, sich während der ganzen Dauer ihrer Berufsausübung im berufsspezifischen und im allgemeinbildenden Bereich weiterzubilden. Lehrpersonen verstehen sich selbst als Lernende" (These 9). Dafür sollen "rund fünf Prozent ihrer Arbeitszeit reserviert" sein. Die Bremer Erklärung fordert entsprechend: "Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen. Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit" (S. 3).

Im Anschluss an Terhart kann man diesen Gedanken noch fortführen: Professionalität erwirbt der Lehrer erst im Laufe seiner Berufstätigkeit, nämlich dadurch, dass er seine Erfahrungen reflektiert und sie so der Arbeit mit den Schülern wieder zur Verfügung stellt. Dazu gehört gewiss auch eine gezielte Fortbildung. Weil in diesem Beruf viel von der persönlichen Ausstrahlung des Lehrers abhängt, beruht seine Wirkung nicht nur auf berufsspezifischen Kenntnissen, sondern auch auf der Art und Weise, wie er selbst eine kulturelle Existenz führt. Wenn es im Unterricht z.B. um die Erörterung normativer Fragen geht, dann kann er diese nur dann bildungswirksam präsentieren, wenn dabei mehr als sein bloßes Fachwissen oder irgendwelche methodischen Finessen zum Tragen kommen. Dann muss er darüber hinaus auch sein Bildungswissen mobilisieren. Das kommt in der Schweizer Formulierung deutlicher zum Ausdruck als in der Bremer. Die Frage ist nämlich, was als Fortbildung von der Administration anerkannt wird, ob entsprechende Angebote von ihr - in bestimmten Einrichtungen und auf bestimmte Themen begrenzt - monopolisiert werden oder ob auch der übrige Bildungsmarkt dafür in Anspruch genommen werden darf.

Begründet wird die Notwendigkeit zu Fortbildung vor allem mit dem "Fortschritt der wissenschaftlichen Erkenntnisse" und mit "Neuentwicklungen" und ihren Folgen für die berufliche Tätigkeit. Die Schwierigkeit ist aber herauszufinden, was davon für die Verbesserung der Unterrichtsarbeit überhaupt von Bedeutung ist. Diese Entscheidung den professionellen Fortbildnern zu überlassen, hat sich nicht bewährt, weil deren berufliches Interesse von dem des Lehrers durchaus verschieden ist und weil nicht zuletzt sie dafür verantwortlich sind, dass die schulpädagogischen Moden einander schnell ablösen. So manches, was in ihren Fortbildungsveranstaltungen mit wissenschaftlichem Gestus daherkommt, entpuppt sich als "kommunikativer Kitsch" und als "Klinifizierung oder Infantilisierung des Lehrerberufes".<sup>32</sup> Deshalb muss der Lehrer von seinem eigenen professionellen Selbstverständnis her immer wieder prüfen, was von diesen Angeboten seiner beruflichen

---

<sup>32</sup> Josef Kraus: SPASSPÄDAGOGIK. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998, S. 128

Tätigkeit im engeren oder zumindest im weiteren Sinne wirklich zugute kommen kann.

### *Was gehört ins professionelle Selbstbild?*

Damit ist eine Faustregel genannt, mit deren Hilfe Lehrer Ansinnen der Schulentwicklung, der Evaluation sowie der Fortbildung sortieren können: Dient es der Verbesserung des Unterrichts oder nicht? Und umgekehrt: Was wäre für eine Verbesserung wünschenswert und auch möglich in Angriff zu nehmen? Lehrer tun gut daran, ihr berufliches Selbstverständnis um den Fokus des Unterrichts einschließlich seiner erzieherischen, bildenden und sozialen Implikationen herum zu suchen, zu finden, aber auch zu begrenzen.

Unter dem Stichwort der "Schulautonomie", seines Umfeldes und seiner Konsequenzen werden hingegen eine Reihe von zusätzlichen, darüber hinausgehenden Anforderungen an ihn gestellt, die er zwar vielleicht aus dienstlichen Gründen zu befolgen hat, die er aber nicht schon deshalb auch zum Teil seiner beruflichen Identität machen muss. Möglicherweise ist - wie in der Vergangenheit nicht genügend geschehen - in Zukunft auch loyaler Widerstand dagegen nötig, dass auf dem Rücken von Lehrern Identitätsprobleme anderer Berufe mit ganz anderen Handlungslogiken ausgetragen werden. Dazu könnten Bildungspolitik, Lehrergewerkschaften, Schulaufsicht, einschlägige Wissenschaften oder auch Fortbildungsinstitute gehören. In den aufgeschreckten Kultusministerien jagt jetzt eine Initiative die nächste. Da ist die Rede von "Bündnissen" und "Bildungspakten", von "Public-private-Partnerschaften" oder "Sponsorenverbindungen" - und eben auch von "Schulentwicklung", "Qualitätssicherung" und "Evaluation". Weil das alles gut klingt, applaudiert die Öffentlichkeit und kritisiert die Lehrer, die diesen gut klingenden Innovationen scheinbar im Wege stehen. Dabei ist es eben diese immer breiter gewordene Bürokratie, die die Schule in die Misere getrieben hat. Deshalb muss man darauf achten, dass nicht einfach der Professionalität der Lehrer auf den Rücken gepackt wird, was auf andere Schultern gehört.



Wer im Augenblick der Schule etwas Gutes tun will, sollte erst einmal Ruhe einkehren lassen. In den letzten Jahrzehnten sind die Schulen – je nach Bundesland in unterschiedlichem Maße - mit einander aufhebenden Erlassen, mit zweckfremden schulgesetzlichen und bildungspolitischen Veränderungen, mit wechselnden Richtlinien, mit der Aufforderung zu inhaltsleeren Aktivitäten traktiert worden, ohne dass das meiste auch nur im geringsten zur Verbesserung des Unterrichts und des schulischen Lernens beigetragen hätte. Diese Erfahrung hat sich in vielen Lehrerkollegien tief eingepägt, und deshalb wird es gar nicht so leicht sein, sie für weitere Aktivitäten zu gewinnen, die über das für den Alltag Notwendige hinausgehen. Statt neue Wichtigkeiten dieser Art auf sich zu nehmen würden Lehrer wohl zur Abwechslung gerne einmal eine Evaluation von unten nach oben arrangieren: Wer evaluiert eigentlich die Administration? Würden Lehrer von ihrer dienstlichen Schweigepflicht wenigstens zeitweise entbunden, hätten sie dazu einiges mitzuteilen, was die Öffentlichkeit in Erstaunen versetzen würde.

*Fazit: Wer also ist ein guter Lehrer?*

Mehr oder weniger geschlossene Leitbilder für diesen Beruf zu formulieren ist gegenwärtig - wie sich gezeigt hat - schwierig, wenn nicht unmöglich. Vielleicht lässt sich einstweilen unter Verzicht auf idealisierende wie technokratische Übertreibungen eine Art Checkliste formulieren, die jeder Lehrer ab und zu selbstkritisch durchgeht, um sich zu überprüfen. Ein guter Lehrer - so lässt sich dann zusammenfassen -

- ist *fachlich* so qualifiziert, dass er am wissenschaftlichen Diskurs seiner Fächer verständig teilnehmen kann und dies auch tut;
- ist *didaktisch* so qualifiziert, dass er zu einem Unterrichtsthema mehrere bildungsorientierte Variationen erfinden und durchspielen kann;
- ist *methodisch* so qualifiziert, dass er zu einer didaktischen Konstruktion mehrere bildungsorientierte methodische Abläufe denken und auch inszenieren kann;

- verbindet die Einzelstunden zu einem den Schülern einsichtigen geistigen *Kontinuum*;
- tritt seinen Schülern mit einem grundsätzlich *wohlwollenden Interesse* entgegen;
- übernimmt die *Verantwortung* für alles, was in seiner Klasse während seines Unterrichts geschieht, und führt sie entsprechend;
- bezieht seine Schüler in seine *Unterrichtsplanung* ein und berücksichtigt nach Möglichkeit deren Interessen;
- ermuntert seine Schüler zur *Kritik* an seinem Unterricht und an seinem Verhalten und bittet sie um Verbesserungsvorschläge;
- vermeidet Demütigungen und Herabsetzungen und unterbindet sie unter den Schülern;
- stellt erreichbare Forderungen, die aber über sich hinausweisen;
- hilft bei Lernschwierigkeiten;
- hilft den Schülern, ihre Konflikte zu lösen;
- vereinbart mit den Schülern Umgangsregeln und setzt sie durch;
- beurteilt die Schüler kompetent und gerecht, ohne eigene Affekte ins Spiel zu bringen;
- verzichtet auf Agitation und Indoktrination;
- reflektiert selbstkritisch seine Berufserfahrungen und sucht seine Arbeitsweise zu verbessern;
- betreibt seine fachliche, didaktisch-methodische und allgemeine Fortbildung;
- sorgt mit dafür, dass an seinem Arbeitsplatz Schule optimale Bedingungen für Unterricht und Schulleben, Stil und Ton des Umgangs herrschen;
- geht loyal mit seinen Vorgesetzten und hilfsbereit sowie kritisch-solidarisch mit seinen Kollegen um;

- tritt den Eltern seiner Schüler in verbindlicher Form, aber auch pädagogisch kompetent gegenüber und bietet ihnen Rat und Hilfe in schulbezogenen Erziehungsfragen an.

Diese Checkliste ist pragmatisch gemeint, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, kann also durchaus modifiziert werden. Aber vielleicht taugt sie dazu, unter den Eltern, in der Öffentlichkeit und auch in den einzelnen Kollegien zur Reflexion über ein Leitbild professionellen Lehrerverhaltens anzuregen. Wenn alle Lehrer einer Schule sich nach ihr richten würden, müsste man sich um ihre Professionalität und um die sogenannte "Schulentwicklung" kaum noch Sorgen zu machen.



## Literaturhinweise

- Adam, Konrad (Hrsg.): Bildungslücken. Stuttgart 1997.
- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf. In ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1970.
- Apel, Hans-Jürgen: Schulpädagogik. Eine Grundlegung. Köln/Wien 1990.
- Apel, Hans-Jürgen: Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien. Donauwörth 1995.
- Apel, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999.
- Aschersleben, Karl: Moderner Frontalunterricht. Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode. Frankfurt 1985.
- Aurin, Kurt/ Wollenweber, Horst (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine "andere Schule"? Bad Heilbrunn 1997.
- Barz, Heiner/Singer, Thomas. 1999: Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit. Variationen über einen einstmals geschützten Berufsstand. In: Die Deutsche Schule 4/99, S. 437-450.
- Bauer, Karl-Oswald: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim/München 1997.
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan: (1996). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Weinheim/München 2. Aufl. 1999.
- Bäuerle, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Stuttgart 1989.
- Becker, Gerold/von Ilseman, Cornelia/Schratz, Michael (Hrsg.): Qualität entwickeln: evaluieren. Seelze 2001. (= Friedrich Jahresheft XIX 2001).
- Bernhard, Armin: Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5/1999 S. 649-666.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995.
- Bölling, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- Bollnow, Otto-Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg 1964.

- Brehmer, Ilse (Hrsg.): Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. München 1980.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt 1996.
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: LCH-Standesregeln, 1999.  
In: <http://www.lch.ch>
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: LCH-Berufsleitbild, 1999.  
In: <http://www.lch.ch>
- Daschner, Peter/Rolff, Hans-Günter/Stryck, Tom (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Weinheim/München 1995.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd: Professionelles soziales Handeln. Weinheim/ München 1993.
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.
- Fausser, Peter (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift *Neue Sammlung*. Seelze 1996.
- Felten, Michael (Hrsg.): Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Donauwörth 1999.
- Felten, Michael: Auf den Lehrer kommt es an. In: Ders. (Hrsg.) 1999, S.109-121.
- Felten, Michael: Kinder wollen etwas leisten. Wie Eltern und Lehrer sie dabei unterstützen können. München 2000.
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Weinheim/München 1998.
- Frech-Becker, Cornelia: Fördern heißt Fordern. In: Michael Felten (Hrsg.) 1999, S. 145-161.
- Gidion, Jürgen: Lehrer - Anmerkungen zu einem "unmöglichen" Beruf". In: *Neue Sammlung* H. 4/1981, S. 530-542.
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Weinheim-München, 5. Aufl. 1996.
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996.
- Giesecke, Hermann: Die pädagogische Beziehung. Weinheim-München 1997.
- Giesecke, Hermann: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998.
- Giesecke, Hermann: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. 2. Aufl. Weinheim/München 2000.
- Glöckel, Hans: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn 1990.
- Gudjons, Herbert: Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn 2000.

- Günther, Henning: Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld 1996.
- Gutte, Rolf: Lehrer - ein Beruf auf dem Prüfstand. Reinbek 1994.
- Heid, Helmut: Was ist offen im offenen Unterricht? In: Achim Leschinsky (Hrsg.) 1996, S. 159-172.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.) 1997, S. 71-176.
- Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim/Basel 2000 (= 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Hensel, Horst: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule, Bönen 1993.
- Hentig, Hartmut von.: Die Schule neu denken. München 1993.
- Hentig, Hartmut von: Bildung. München/Wien 1996.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München 2. erg. Aufl. 1998.
- Hornstein, Walter: Aufwachsen mit Widersprüchen - Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart 1990.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 5. Aufl. 1996.
- Klemm, Klaus: Anregungen zum Umgang mit der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern. Essen 1994.
- Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1995.
- Koring, Bernhard: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Bad Heilbrunn 1992.
- Kraus, Josef : SPASSPÄDAGOGIK. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998.
- Kunert, Kristian: Lernen im Kollegium. Bad Heilbrunn 1992.
- Ladenthin, Volker: Von der Gefahr, das Lernen zu verspielen. Bildungstheoretische Überlegungen zu neueren Lehr- und Lernmethoden. In: Felten, Michael (Hrsg.) 1999, S. 95-107.
- Lehrmethoden - Lernmethoden. Jahresheft 1997 des Friedrich-Verlages. Seelze 1997.
- Leschinsky, Achim (Hrsg): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. (= 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel 1996.
- Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918; Teil II: 1918-1980. Göttingen 1980/81.
- Martial, Ingbert von: Einführung in didaktische Modelle. Baltmannsweiler 1996.

- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/Humboldt Universität, Berlin: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin 1997.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. Berlin 1997.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1994.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Bd. 1: Theorieband, 6. Aufl. 1994, Bd. 2: Praxisband, 7. Aufl. 1995.
- Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. 2 Bde. Berlin 1997.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 3. Aufl. Weinheim 1996.
- Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methodenlexikon. München 1999.
- Präsident der Kultusministerkonferenz/Vorsitzende der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen: Gemeinsame Erklärung v. 5. 10. 2000: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. In: [http://www.vbe.de/html/vbe\\_n.html](http://www.vbe.de/html/vbe_n.html)
- Prange, Klaus: Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn 2. Aufl. 1986.
- Prange, Klaus: Die Zeit der Schule. Bad Heilbrunn 1995.
- Prange, Klaus: Was ist schlecht am "schlechten Lehrer"? In: Schwarz/Prange (Hrsg.) 1997, S. 14-31.
- Radtke, Frank Olaf (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt 1999.
- Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen 2000.
- Regenbrecht, Aloysius/Pöppel, Karl Gerhard (Hrsg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Zum Problem der Öffnung von Schule und Unterricht. Münster 1995.
- Rehfus, Wulff D.: Bildungsnot Stuttgart 1995.
- Rekus, Jürgen (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim/München 1998.
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin 1967.
- Schirlbauer, Alfred: "Humanes Lernen" - eine Mogelpackung. Bilanz und Kritik reformpädagogischer Unterrichtsmethoden. In: Felten, Michael (Hrsg.) 1999.
- Schirlbauer, Alfred: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik. Wien 1992.
- Schirlbauer, Alfred: Vom Verschwinden des Lehrers in der "Neuen Lernkultur". In: Wenger-Hadwig 1998, S. 54-69.



- Schlaffke, Winfried /Westphalen, Klaus (Hrsg): Denkschrift NRW - Hat Bildung in Schule Zukunft? Köln 1996.
- Schulentwicklung und Schulaufsicht - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Ergebnisse und Materialien aus der Fortbildungsmaßnahme. Hrsgg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung und vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 1998.
- Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs, Weinheim 1997.
- Schwarz, Bernd: Qualität von Lehrern und Unterricht im Spiegel der empirischen Forschung. In: Schwarz/Prange (Hrsg.) 1997.
- Spanhel, Dieter/ Hübner, Hans-Georg: Lehrersein heute - berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung, Bad Heilbrunn 1995.
- Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 5. Aufl. 2000.
- Stolz, Gerd E.: Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz/Prange (Hrsg.) 1997.
- Struck, Peter./Würtl, Ingo: Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft. München/Wien 1999.
- Sünkel, Wolfgang: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim/München 1996.
- Tenorth, Heinz-Elmar: "Bildung" - Thematisierung und Bedeutungsformen in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/1997, S. 969-984.
- Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München 2. Aufl. 1997.
- Terhart, Ewald: Gute Lehrer - schlechte Lehrer. In: Schwarz/Prange (Hrsg.) 1997, S. 34-85.
- Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik H. 5/1999, S. 629-647.
- Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000.
- Terhart, Ewald: Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. In: Neue Sammlung, Heft 1/2000, Seite 123-140.

- Terhart, Ewald: Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/2000, S. 809-829.
- Terhart, Ewald: "Gute" und "schlechte" Lehrerarbeit aus wissenschaftlicher Sicht. In: <http://www.lch.ch/referate.htm#Terhart>
- Tenorth, Heinz-Elmar: "Bildung" - Thematisierung und Bedeutungsformen in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/1997, S. 969-984.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Brauchen Lehrer Lehrpläne? in: Neue Sammlung, H. 4/1997, S.585-601.
- Ulich, Klaus: Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt 2. Aufl. 1993.
- Ulich, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim und Basel 1996.
- Weinert, Franz. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. (= Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2) Göttingen 1996.
- Weinert, Franz. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3) Göttingen 1997.
- Weinert, Franz E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert (Hrsg.) 1996, S. 1-48.
- Weinert, Franz/Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky (Hrsg.) 1996, S. 223-233.
- Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelnabe der Gesellschaft. Innsbruck 1998.
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. 2. Aufl. Stuttgart 1969.
- Wynands, Dieter P. J. (Hrsg.): Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht. Frankfurt 1993.