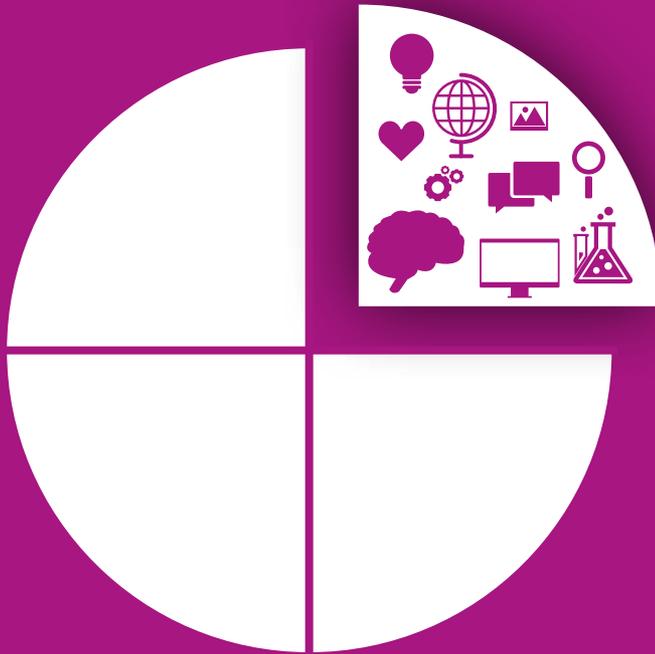


Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ
BAND 3



SEKTOR 4

Franz Palank

Qualität und Unterricht

Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ

BAND 3

Franz Palank

Qualität und Unterricht

herausgegeben von

Mag.^a Katja Hemedinger

Leonhard Niederwimmer, BEd MA

© Berufsförderungsinstitut Oberösterreich

4020 Linz, Muldenstraße 5

www.bfi-ooe.at

Redaktion:

Mag.a Katja Hemedinger, Leonhard Niederwimmer, BEd MA

Mail:

katja.hemedinger@bfi-ooe.at

leonhard.niederwimmer@bfi-ooe.at

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und der Verbreitung sowie der Übersetzung, sind vorbehalten. Alle Angaben sind trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr, eine Haftung des Autors oder des Verlages ist ausgeschlossen.

Satz und Druck: Berufsförderungsinstitut OÖ

Erscheinungsdatum: Mai 2017

Printed in Austria

ISBN: 978-3-9504172-2-7

Vorwort zur Pädagogischen Schriftenreihe

BAND 3

Qualität und Unterricht

Dr. Franz Palank beleuchtet in Band 3 ein stets aktuelles Schlüsselthema des Denkens und Gestaltens von Lernprozessen: „Qualität und Unterricht“.

Für einen qualitätsvollen Unterricht sind viele Faktoren, die ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen, von Bedeutung. Das Thema betrifft Lehrende und Lernende gleichermaßen und natürlich Bildungseinrichtungen, in deren Verantwortung es liegt die Qualität ihrer Angebote zu maximieren. Einrichtungen der Erwachsenenbildung orientieren ihre Angebote an der beruflichen und privaten Verwertbarkeit der Inhalte für ihre Kund/innen. Das Wecken der Lust auf Lernen liegt aber nicht nur im Sinne der Geschäftstüchtigkeit, sondern ist auch als gesellschaftlicher Auftrag zu verstehen. Die Qualität des Unterrichts ist daher für alle von großer Bedeutung, so wecken doch positive Bildungserlebnisse den Hunger auf mehr.

In Zeiten, in denen lebenslanges Lernen großgeschrieben wird und Lernen in der Gesellschaft eine tragende Rolle spielt, ist die Qualität des Lernens mehr denn je eine zentrale Herausforderung der Bildungslandschaft. Nicht umsonst stehen die Qualität bzw. die Merkmale gelingenden Unterrichts seit jeher unter Beobachtung und werden seit Jahrhunderten analysiert.

Der Bildungsexperte Dr. Franz Palank nimmt uns in dieser Ausgabe mit auf eine Reise in seine persönliche Erfahrungs- und Wissenswelt als Lernender und Lehrender und bezieht sich auf profunde Theorien.

Wir wünschen Ihnen auch diese Mal wieder eine spannende Lektüre!



Mag.^a Katja Hemedinger

Die Herausgeber



Leonhard Niederwimmer, B.Ed MA

Inhalt

1. Einleitung	2
2. Der ganz einfache Unterricht	8
3. Drinnen und Draußen	27
4. Der Wechsel des Paradigmas	37
5. Der Aufstieg der sozialen Kompetenz	49
6. Der gesellschaftliche Rahmen	63
7. Theorie und Praxis	76
8. Zusammenfassung	85
9. Anhang	87

1. Einleitung

Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, war guter Unterricht, oder besser gesagt, das, dass als solcher in der Erinnerung erhalten blieb, ein Nischenphänomen. Mir fallen einzelne Begebenheiten ein und auch Lehrpersonen, die mit ihnen verbunden waren. Die erste Stunde im Fach Englisch gehörte zum Beispiel dazu. Ich hatte gerade von der Volksschule in die Realschule gewechselt, wie damals der naturwissenschaftlich und technisch orientierte Teil des heutigen Realgymnasiums hieß, und harrte mit flauen Gefühlen dessen, was da kommen würde. Der Lehrer stürmte in die Klasse, begrüßte die Schüler auf Deutsch und erklärte, dass dies die letzten Worte in dieser Sprache seien, die wir von ihm jemals hören werden. Dann wechselte er zu englischen Wörtern, deutete etwa auf den Vorhang, sagte „curtain“ und forderte gestenreich alle auf, dieses Wort zu wiederholen. Er hatte viel zu korrigieren, denn die meisten meiner Mitschüler sagten zwar irgendetwas, aber wenig, was wie dieses Wort klang. Er besserte alle geduldig aus, ließ sie wiederholen, bis es sich so ähnlich wie bei ihm anhörte, während ich immer kleiner wurde und wie auf eine Hinrichtung wartete, bis ich an die Reihe kam. Ich hatte Glück, denn er war schon nach einer Wiederholung mit meiner Lautmalerei zufrieden. So ging es weiter, und langsam entstand der erste Satz: „This is a curtain.“

In der ersten Zeit wurde jede Stunde mit ihm zur Gefahr der psychischen Sicherheit. Die Forderung, die dauernd von ihm ausging, war ebenso wie die Konzentration über fünfzig Minuten eine Unannehmlichkeit, die andere Lehrende nicht zu erzeugen wussten. Bei ihnen war der Unterricht viel bequemer und bot viele Gelegenheiten, unerkannt mit Aufmerksamkeit mimendem und sachte nickendem Gesicht in Tagträume abzugleiten, während er oder sie sich vorne als Fachpersonen zu beweisen versuchten und gar nicht auf die Idee kamen, die Schüler ähnlich zu belästigen, wie es der „Engländer“ tat.

Irgendetwas muss an ihm aber „dran“ gewesen sein, wenn er nach über fünfzig Jahren noch so sehr in Erinnerung ist. Ich weiß noch, wie er aussah, ein relativ kleiner Mann mit „Schlurffrisur“, wie man damals sagte, und Schnurbart. Ich weiß auch noch seinen Namen – eine Ehre, die vielen anderen Lehrenden der Gymnasialzeit nicht zuteilwurde.

Er blieb im Gedächtnis ebenso erhalten wie meine Volksschullehrerin, die schon Jahre zuvor eine ähnliche Meisterleistung zuwege brachte, als sie uns mit unvergesslichen

Szenen in das Alphabet einführte, oder wie später ein Musiklehrer, der es gar an einem Nachmittag schaffte, bei dreizehnjährigen Buben nachhaltig Interesse an klassischer Musik zu wecken.

Die Folgen waren ziemlich bald merkbar. Ich wollte schon mit sieben Jahren Lehrer werden, was später auch geschah. Die in den sechziger Jahren in mir entstehende Begeisterung für die Rolling Stones konnte nicht verhindern, mich noch während der Schulzeit um Stehplätze für Oper und Konzert anzustellen. Und die Angst vor der Englischstunde machte schon bald der Überzeugung Platz, dass man sich vor der Art des dortigen Unterrichtes nicht zu fürchten braucht und Inferioritätsgefühle gegenüber neuen Herausforderungen dazu da sind, überwunden zu werden.

Ich habe also wie die meisten anderen Schülerinnen und Schüler, genauso wie die Leserinnen und Leser dieses Textes, am eigenen Leib erlebt, was Unterrichtsqualität bedeutet: eine nachhaltige Bereicherung des Lebens. Dass solche Ereignisse nicht nur bei mir viel zu selten waren, und dass sie wie Sternstunden über dem Mittelmaß oder gar noch über dem darunter schwebten, gab und gibt zu denken.

Qualität als Zufall kann jedoch niemandes Interesse sein. Es geht um sie als Normalfall, und darum geht es in der Folge in diesem Text.

Die nicht unbedingt üppige Erfahrung „guten“ Unterrichts hat also zumindest eine Ahnung hinterlassen, was Unterrichtsqualität ist, sein könnte oder sein sollte. Das ist generell bedeutsam, denn sie begleitet alle Menschen durchs weitere Leben und wirkt an ihrem Verständnis von Bildung maßgeblicher mit, als dies den Einzelnen bewusst sein mag.

Es wäre aber verfehlt zu glauben, dass dadurch zureichendes und umfassendes Verständnis von Bildungsqualität entstanden ist. Man braucht am Ende nicht diffuse, sondern vielmehr klare Vorstellungen, um den heutigen Ansprüchen an das Lernen und Lehren gerecht werden zu können.

Qualität ist ein Schlüsselthema des Denkens und Gestaltens von Lernprozessen, seitdem sie bewusst wahrgenommen und betrieben werden. Schon die Antike kennt aufregende Konzepte, das Lernen erfolgreich zu gestalten, wenn man an Platons Beschreibung des Wirkens von Sokrates (siehe MUGERAUER 2011) denkt, der dem Sklaven Menon hilft, etwa den pythagoreischen Lehrsatz in der Geometrie aus sich heraus selbst zu begrei-

fen, und der bereits damals eine Rolle des Lehrens vorgegeben hat, die einerseits heutigen Ansprüchen nicht unähnlich ist, und andererseits bis jetzt keineswegs Allgemeingut des Unterrichtshandelns geworden ist.

Betrachtet man die weitere Geschichte der Pädagogik, also jener Wissenschaft, die sich speziell dem Unterricht und der Erziehung widmet, tauchen solche große und zeitübergreifende Ideen und Theorien eigenartiger Weise immer wieder wie Inseln aus dem Meer der Bescheidenheit und Dunkelheit auf, das die längste Zeit dieses Handeln umgeben hat, und, wie böse Zungen behaupten, noch immer umgibt. Zynisch könnte man sagen, sie sind letztlich genauso rar wie die positiven individuellen Erfahrungen, von denen oben die Rede war, und den meisten ist eigen, wie schon bei Sokrates angedeutet, dass ihre Realisierung bis heute nicht gewährleistet ist.

Wenn zum Beispiel COMENIUS (1700) im siebzehnten Jahrhundert dem Unterricht die Aufgabe zuschreibt, „alle alles zu lehren, und zwar allen Kindern beiderlei Geschlechts“, dann hat es jedoch bis ins späte zwanzigste Jahrhundert gedauert, bis der zweite Teil dieser Aussage realisiert wurde und man kann mit Erstaunen die Hartnäckigkeit mancher Bildungssysteme beobachten, die Umsetzung zu torpedieren.

Später hat im neunzehnten Jahrhundert, um ein weiteres Beispiel anzuführen, DIESTERWEG (1807) vehement die Minimierung der Lehrinhalte gefordert, an die man sich heutzutage mühsam herankämpft, während das „vielerlei Lehren“ (BLOCH 1971) noch immer die Hauptform bescheidenen unterrichtlichen Tuns ist.

Auch die Verknüpfung des Lehrens mit der Praxis ist nichts Neues, wenn man an OWEN (1800) denkt, dessen Theorie auf dem Zusammenhang von Unterricht und Arbeit fußt, oder wenn man weiß, dass nach PESTALOZZI (1801) die Schulen zumindest einen Garten hatten, in dem der pragmatische Anbau von Gemüse und Kräutern Teil des Unterrichts war.

Dass bisher nur männliche Beispiele genannt wurden, ist kein Zufall. Die Frauen betraten erst spät im ausgehenden neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert die Bühne, dann aber grandios, wenn man beispielsweise an MONTESSORI (1907) in Italien, PARKHURST (1922) in den USA und KRUPSKAYA (1922) in Russland denkt.

So wichtig die aufgezählten Beispiele für das pädagogische Denken bis heute auch sind, fokussierten sie das Qualitätsdenken weitgehend auf die Professionalität der un-

terrichtenden und erziehenden (Lehr)Personen. Der Einfluss der anderen Seite des kommunikativen Geschehens, der Lernenden, blieb oft ebenso unterbelichtet wie die Rolle der „von draußen“ Agierenden, angefangen von den Eltern über die Arbeitswelt und Freizeiträume bis hin zur Politik.

Erst im späten zwanzigsten Jahrhundert wurde begonnen, das Problemfeld Bildungsqualität in angemessenerer Breite zu sehen, wurde versucht, über Vermutung und Verdacht hinaus das Bildungshandeln ohne Beschönigungen wissenschaftlich gestützter Kritik zugänglich zu machen (vgl. HELMKE 2015), und die Bildungsangelegenheiten als komplexes und alle Lebensabschnitte begleitendes Szenario zu begreifen und zu gestalten.

Dass ausgerechnet jener Bereich des Unterrichtsgeschehens, um den die Pädagogik früher gerne einen Bogen machte, nämlich Prüfung und Leistungsbeurteilung, ab den fünfziger Jahren am Beginn dieses Prozesses stand, mag als Symptom für das Vordringen neuer Sichtweisen und die Enttabuierung besonders problematischer Handlungszonen gelten, wenn man etwa an die Arbeiten von INGENKAMP (1967) und anderer denkt. Die schulische Leistungsbeurteilung erwies sich in den Untersuchungen zu Fehlern und zur Willkür hin offen wie ein Scheunentor. Dass durch das gesicherte Wissen und wohlgemeinte Vorschläge noch lange nicht die „schwarze“ Pädagogik (MILLER 1983) ein Ende finden muss, ist leider auch evident, wenn man nur an die unreflektierte und dilettantische Anwendung von Testverfahren in vielen Institutionen denkt. Die Lösungen sind selten einfach und gelingen noch seltener von heute auf morgen. Hartnäckigkeit und Geduld sind wichtige Tugenden unterrichtlichen Agierens.

Unterrichtsqualität stellt in ihrer Vielschichtigkeit eine große und ständige Aufgabe dar, die von allen Beteiligten viel Offenheit, Verantwortungsbewusstsein und Mut verlangt. Sie ist mit Nachdruck und Konsequenz zu betreiben, von den Lehrenden und Lernenden ebenso wie vom Umfeld, das die Bedingungen für erfolgreiches Handeln mitgestaltet und zu Recht Erwartungen an seine Erfüllung hegt.

Das setzt unter anderem voraus, dass Pädagogik endlich ernstgenommen wird und ernstgenommen werden kann. Angst vor der Erfüllung der Aufgaben, wie sie „drinnen“ viele Beteiligte, Lehrende genauso wie Lernende, begleitet, ist ebenso schädlich wie Ignoranz und Präpotenz, die in vielen Fällen „draußen“ zu beobachten sind.

Dagegen will dieser Text auch antreten. Bildungsqualität entsteht im Kampf um immer besser gelingendes Handeln und um die Zukunft des Lernens und Lehrens. Sie begleitet das ganze Leben einer Lehrperson und dieses Buch versucht, unter Einbindung der Berufsgeschichte des Autors sie gleichsam exemplarisch zu rekonstruieren und sie in den Zusammenhang neuer Entwicklungen hineinzustellen.

Das folgende Kapitel nimmt das „klassische“ Unterrichten aufs Korn, speziell dann, wenn es um Wissen geht. Oft wird schon aus kleinen Details deutlich, wie sehr der Alltag der Qualität gegen den Strich büstet. Ohne die Korrektur dieses Geschehens, das regelrecht nach einer Veränderung der durchschnittlichen Lehrdisposition schreit, werden die vielen guten oder gut gemeinten Neuerungen letztlich nicht wirksam werden können, weil sie bildlich gesprochen auf Sand gebaut werden.

Danach rücken operatives Können und Fertigkeiten im dritten Kapitel in den Mittelpunkt, ehe im vierten Kapitel das Geschehen sich von den Lehrenden zu den Lernenden verlagert. Der Paradigmenwechsel der dabei im Spiel ist, ordnet das Szenario neu, wobei das lebensbegleitende Lernen gegenüber dem schulischen die Hauptrolle übernimmt und in der Selbständigkeit der Lernenden gipfelt.

Im fünften Kapitel wird eine besonders aufregende und bunte Entwicklung zu thematisieren sein, nämlich neben der kognitiven und operativen Kompetenz die Ebene der sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Gleichsam als Zusammenfassungen der besonderen Art wird im sechsten und siebenten Kapitel zuerst auf den politischen und dann auf den wissenschaftlichen Rahmen der Qualitätsentwicklung des Unterrichts eingegangen. Dieses Handeln wird auf gesellschaftliche Ansprüche zugehen müssen, ohne die eine globale und nachhaltige Entwicklung nicht mehr denkbar ist. Nicht zufällig kreuzen sie sich mit den Notwendigkeiten des lebensbegleitenden Lernens samt seinen lebendigen Bedingungen der Eigenverantwortlichkeit und Differenz.

Die neuen Medien sind für alle Kapitel relevant und müssen dort auch ihren gebührenden Platz finden, sodass ein ursprünglich geplanter eigener Abschnitt entbehrlich wurde. Sie sind nicht zuletzt dafür mitverantwortlich, dass der Paradigmenwechsel schon stattfindet, während manche Bildungseinrichtungen noch probieren, an ihm vorbei zu leben.

Manche Leute versuchen sich den Ansprüchen der Qualität zu entziehen, indem sie das Lehren den Künsten zuordnen und damit unterstellen, dass es nur wenigen Menschen gegeben sei. Sicher sind manche Leute talentierter als andere, aber warum sollte es ausgerechnet in diesem Bereich anders sein als sonst, und eine breite Entwicklung hoher Kompetenzen nicht möglich sein?

Um die riesigen Aufgaben des Lehrens zu meistern, bedarf es des Engagements vieler Individuen, unbeschadet ihrer besonderen Dispositionen und Talente. Lehren ist ein Handwerk, das dementsprechend viele Personen erlernen, anwenden und kontinuierlich optimieren können. Lehren ist, wie schon betont, eine Kompetenz im Prozess, die auch und nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Texten entsteht, die es befruchten können. Ich hoffe, meinem hier wird das bei möglichst vielen Leserinnen und Lesern auch gelingen.

2. Der ganz einfache Unterricht

Mir wurde später zuteil, wie schon mehrmals angedeutet, meine Unterrichtskompetenz eingehend von der anderen Seite des Geschehens her zu entwickeln, also aus der Sicht und Tätigkeit von Lehrenden. Sie und die Zuwendung zur einschlägigen Wissenschaft verlangten, die einstige Ahnung, was Unterrichtsqualität sein kann (siehe voriges Kapitel), eine konkrete Wirklichkeit werden zu lassen und Konzepte für meinen Unterricht in der Weiterbildung und an Hochschulen zu formen, mit denen die Praxis erfolgreich gestaltet werden konnte.

Die Entwicklung der Unterrichtsqualität ist eng mit Konzepten nachhaltigen Unterrichts verbunden (CLAUSEN 2002). Sie geht davon aus, dass der Alltag des Lehrens die inhaltlichen und formalen Ansprüche der Konzepte auf möglichst hohem Niveau zu widerspiegeln vermag. Sie betrifft jede unterrichtende Person und beginnt bei ihr. Alle Maßnahmen, die von außen, etwa von bildungspolitischen Instanzen oder der Führung von Institutionen gesetzt werden, sind auf die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrenden angewiesen, „von unten“ einen optimalen Unterricht anzustreben und im vorgegebenen Rahmen zu realisieren.

Am Anfang war bei mir die Angst vor dem Versagen. Natürlich hätte ich sie mir nie selbst eingestanden, geschweige denn öffentlich zugegeben, aber ich habe sie von der alten Rolle in die neue mitgenommen. Es nagten allerdings andere Aspekte als früher an mir, wie der Stoff und seine Fülle, die konkrete Ablaufplanung und die Zeit, auch die Unsicherheit, die Situation im Raum „im Griff“ zu haben, der Druck der Ansprüche von außen, und vieles mehr.

Am deutlichsten spürbar war zunächst der ausufernde Respekt vor dem Stoff. Ich sah die engen Grenzen meines Wissens und die Notwendigkeit, es auszuweiten, um mich vor den Lernenden nicht zu blamieren. Da war was Wahres dran, denn natürlich sollte jeder neue Inhalt im Unterricht eine gute Gelegenheit sein, die eigene Kompetenz zu hinterfragen und das Wissen aufzufrischen, sowie es um neue und aktuelle Aspekte zu bereichern. Aber das war nicht das Hauptproblem.

Ich war so sehr mit mir selbst beschäftigt, dass ich die Lernenden kaum wahrnahm, um die es eigentlich ging. Ich sah nur mich und nicht sie. Aber anstatt an mir zu zweifeln,

wäre es eigentlich viel naheliegender gewesen, jene zu hinterfragen: wie man ihr Interesse wecken könnte, was sie eventuell bereits mitbringen würden, welche Ziele es zu erreichen galt und was an Neuem nötig war, um diesen zu entsprechen.

Alles vorher angehäuften theoretischen Wissen zu diesem Thema half offenbar nichts. Ich war in die Stofffalle getappt. Natürlich hatte ich gelernt, wie man an das Lehren herangehen sollte, aber als es vor der Tür stand, und ich über der Vorbereitung der ersten Unterrichtseinheiten brütete, war plötzlich alles verblasst. Ich fühlte mich klein und die Aufgabe schien riesengroß.

Erst als ich mich aus der Stofffalle befreite, wurde alles einfacher. Praktische Erlebnisse und einige Texte aus der Fachliteratur führten nach und nach dazu.

Die Konzentration auf die Lernenden und ihren Fortschritt ließ die inhaltlichen Ansprüche nun in einem anderen Licht erscheinen und engte sie massiv ein. Mein vorhandenes Wissen reichte in vielen Fällen letztlich aus, um die konkreten Erwartungen abzudecken, und wo Mängel waren, ließen sie sich meist rasch beseitigen. Ich bereitete mich immerhin nicht auf einen großen Vortrag vor Expertinnen und Experten, sondern auf einen Unterricht vor, und das ist nicht ganz dasselbe.

Streng genommen handelt es sich um Trivialitäten. Aber Sie werden sich noch wundern, wie viele solche es beim Unterrichten gibt, mit denen sich viele Lehrpersonen selbst im Wege stehen.

Rückt man die Lernenden in den Vordergrund, geht es, wie schon angedeutet, zunächst um ihre Ausgangssituation, also um Vorwissen, Befindlichkeiten, Motivation und vieles mehr (vgl. MEYER 2004). In der Regel wird das ein heterogenes Bild von wahrscheinlichen Stärken, Schwächen, Potentialen und Grenzen ergeben, welches in der Praxis von den tatsächlichen Gegebenheiten der Anwesenden noch einmal überformt werden wird, wobei der Grundsatz gilt: je älter die Lernenden, desto vielfältiger sind sie.

Die Heterogenität und die Unwägbarkeiten der wirklichen Situation erleben viele Unterrichtende als bedrohlich. Ihnen wäre lieber, die Ausgangslage der Lernenden wäre gleichförmig, vollständig überschaubar und möglichst widerspruchsfrei.

Natürlich ist das in den allermeisten Fällen eine Illusion und man ist gut beraten, sich von solchen Harmonieträumen rasch zu verabschieden. Schon bald wird man dann entdecken, welche Vorzüge die Heterogenität für das Lernen hat, für die Inhalte ebenso

wie für die Kommunikation im Unterricht. Die Einbindung aller Beteiligten, die Lebendigkeit des Prozesses, die Schaffung gemeinsamer Lernprodukte, und vieles mehr, werden dadurch massiv gefördert. Vielfalt ist in der Regel bereichernd und keineswegs störend.

Wer mit offenen Augen und Ohren durch die Unterrichtslandschaft schreitet, wird merken, wie tief die Sehnsucht nach der Harmonie und der Glaube an sie im Bildungsgeschehen (und nicht nur dort) verwurzelt sind. Letztlich spielen sie sogar in den Begründungen für hochselektive und exkludierende Bildungsstrukturen eine wichtige Rolle, wie noch genauer auszuführen sein wird (siehe Kapitel 6).

Der Ausgangslage des Unterrichtsprozesses steht das Zielgefüge gegenüber, also Kompetenzen am Ende des Lernprozesses, die tatsächlich und glaubwürdig erreicht werden sollen. Die moderne Unterrichtstheorie sieht die Ziele auf mehreren Ebenen des Handelns (vgl. MAYER 2004), wie weiter vorne im Text schon angesprochen. Geht es um Wissen im traditionellen Sinne, ist die intellektuelle Ebene einschließlich der Veränderung der Einstellungen und Werthaltungen gemeint. Bei verschiedensten Verrichtungen in Tätigkeitsbereichen aller Art geht es um die operative Ebene, und bei kommunikativen Kompetenzen um die soziale Ebene. Meistens spricht ein konkretes Zielgefüge mehr als nur eine der Dimensionen an, in vielen Fällen sogar alle Ebenen.

Die Zielorientierung der Unterrichtsprozesse war eines der großen Qualitätsthemen der letzten Jahrzehnte im Bildungsbereich (vgl. BLOOM 1976, MAGER 1972, 1973). Die Wissenschaft hat den Zielkontext in komplexe Begriffsapparaturen gekleidet, welche die angesprochenen grundlegenden Definitionen der Handlungsebenen gliedern und variieren. Man spricht von Lernzielhierarchien, sieht Leitziele als oberste Ebene, Richtziele als deren Umsetzung in den Lehrplänen und unterscheidet grobe und feine Ziele, wenn es um den konkreten Unterricht geht, wobei erst die letzteren sehr detaillierte Kompetenzen benennen. Manchmal kann man sich dabei des Eindrucks nicht erwehren, die realen und realistischen Ziele würden hinter den Hierarchien verschwinden.

Die akademische Ausrichtung der Debatte um die Unterrichtsziele war daher der Verankerung in der Praxis nicht immer förderlich, was im Übrigen auch für etliche andere theoretischen Eingriffe in das Lehr- und Lerngeschehen gilt, wie noch zu zeigen sein wird. Wenn ich ehrlich bin, muss ich eingestehen, dass ich mich bis heute mit den Ansprüchen der Zielformulierung schwertue und mich mit wenig Begeisterung darauf

einlasse. Ich habe mich jedoch mit ihr arrangiert und sie für meine Zwecke bis hin zu den zentralen begriffen sozusagen zurechtgebogen. In meiner Praxis geht es weniger um detailliert aufgefächerte Zielapparaturen, als um einige klar formulierte Ziele für den jeweiligen Unterricht, die den jeweiligen Anlässen die Richtung weisen und deutlich machen, welche der jeweiligen generellen Zielebene entsprechenden Lernresultate anzustreben sind.

Das ist einfacher gesagt als getan. Am leichtesten tun sich viele Bildungsinstitutionen mit den intellektuellen Inhalten, zumal diese dem traditionellen Unterrichtsdenken am ehesten entsprechen: Jemand soll ein bestimmtes Wissen erwerben, wird darin unterwiesen und zeigt am Ende den Erfolg der Bemühungen in einer Prüfung.

Komplizierter wird es bei operativen Zielen, die bald einmal in intellektuelle „rückverwandelt“ werden, wenn etwa eine bestimmte Aktivität ausführlich besprochen, aber nicht ausgeführt, geschweige denn geübt wird.

Deutlich geringer ist allerdings diesbezüglich die Gefahr in berufsbildenden Einrichtungen, in denen der Druck der zukünftigen praktischen Anforderungen solche „Verschiebungen“ weniger zulässt.

Die größten Probleme gibt es bei den sozialen Zielen, die oft auf komplexe emotionale Zusammenhänge gerichtet sind und besondere Ansprüche an die Lehrerkompetenz stellen. Wie soll man zum Beispiel jemandem beibringen, langsamer zu agieren, wenn dafür Worte allein nicht reichen, und das durchschnittliche methodische Repertoire von Lehrenden nicht ausreicht? Solche Themen werden viel zu oft über die anderen Ebenen abgewickelt und finden nur langsam ihren eigenständigen inhaltlichen Rahmen.

Zur näheren Erläuterung ein Beispiel jenseits gängiger Unterrichtsfächer. Angenommen, jemand möchte tanzen lernen und beschäftigt sich eingehend mit berühmten Tänzen, etwa dem Walzer oder dem Tango. Manchen Leuten macht es Spaß, in der Geschichte zu stöbern, den gesellschaftlichen Aufstieg der Tänze zu verfolgen, auch die Ablehnung, die ihnen entgegengebracht wurde, weil sie als unsittlich galten, und die Reize, die gerade deshalb entstanden, ebenso ihre anhaltenden Erfolge bis heute sowie vieles andere mehr. Die Beschäftigung mit diesen Themen kann spannend sein, Freude machen, kaum ein Ende finden und zu vielen klugen Debatten führen, aber eines kann man am Ende sicher noch nicht: tanzen.

So interessant die intellektuelle Zielebene auch sein mag, im Zentrum der Lernabsichten steht sie sicher nicht. Im Gegenteil: viele Leute erlernen die genannten Tänze, ohne zunächst über ihre Hintergründe viel nachzudenken. Sie konzentrieren sich ganz auf die operative Ebene des Lernens, besuchen einen Tanzkurs oder nehmen Einzelunterricht. Tanzen verlangt nicht nur das Entdecken der Schrittfolgen, sondern nachher viel Hartnäckigkeit beim Üben, wie viele andere Aktivitäten in verschiedensten Bereichen des Lebens auch.

Tanzen ist aber gleichzeitig in den meisten Fällen eine Tätigkeit, die nicht in Einsamkeit und Abgeschiedenheit geschieht, sondern in der Gesellschaft mit Partnerinnen und Partnern im sozialen Feld. Es ist eine soziale Tätigkeit, und über den Erfolg entscheiden letztlich andere Faktoren als die perfekten Schrittfolgen und Figuren, die von den Beteiligten beherrscht werden. Es geht letztlich um die Attraktion der Tanzenden füreinander und zueinander sowie um die Rollen, die es dabei wahrzunehmen gilt.

Einige soziale Aspekte sind gleich zu Beginn gefragt, wie etwa akzeptables Auftreten, andere werden erst mit der Zeit wirksam, wenn man nur an die raffinierten Rollenmuster verschiedener Tänze denkt. Die anfängliche Dominanz der „Tanztechnik“, tritt später hinter die soziale Kompetenz zurück.

Wer sich über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Tänzen eingehender beschäftigt, kommt letztlich auch um die intellektuelle Ebene nicht herum, auch wenn er oder sie ihr anfangs nicht viel abgewinnen konnten. Am Ende ist sie genauso unentbehrlich wie die beiden anderen Zielbereiche, aber sie steht wie auch in vielen anderen Fällen nicht gleich am Beginn. Die Motivation, sich mit ihr auseinanderzusetzen, kommt erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Alle Handlungen sind letztlich von diesen drei Zielebenen geprägt, doch steht in der Regel eine von ihnen für gegebene Lernanlässe im Mittelpunkt des Unterrichts.

Das gilt für alle Lernanstrengungen, und der möglichst eindeutige Umgang mit den Zielen entscheidet nicht zuletzt über Vorgangsweisen und Methoden, die geeignet sind, die Ziele erreichbar zu machen. Soll der Unterricht von hoher Qualität geprägt sein, führt eben an den Zielsetzungen kein Weg vorbei.

Grafik 1

Gleichberechtigte Zielebenen des Unterrichts



Gar nicht selten entsteht allerdings der Eindruck, dass die Zieldiskussion in der Praxis noch gar nicht richtig angekommen ist. Oft wirken Zieldefinitionen aufgesetzt und scheinen ohne weiteren Einfluss auf den tatsächlichen Ablauf des Unterrichts zu bleiben, der dessen ungeachtet alte Wege der Verkündung des Stoffes beschreitet. Zwischen der Formulierung und der Umsetzung klafft ein Loch.

Dabei kann die Zielorientierung eine viel weniger abstrakte Angelegenheit sein, als von vielen Lehrenden befürchtet. Sie verlangt „nur“, sich möglichst mit eigenen Worten darüber klar zu werden, was man gemeinsam mit den Lernenden erreichen will oder muss, wie man am besten dazu kommt, und wie die Kompetenzen am Ende aussehen sollten.

Es gibt zweckdienliche Sprachhilfen für das Formulieren von Zielen, die nicht zuletzt die Überprüfbarkeit der erreichten Kompetenzen im Auge haben, beispielsweise sollen die Lernenden am Ende ein Lernresultat „beschreiben“, statt nur „begreifen“ oder „einsehen“ können.

Solche Prozesse funktionieren uneingeschränkt überall dort, wo die Freiheit besteht, die Ziele des Unterrichts selbst ganz oder weitgehend zu bestimmen, wie zum Beispiel in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Sind Ziele von außen festgelegt, muss man sie als Lehrperson gleichsam zum Leben erwecken und von ihnen Besitz ergreifen, um sie in den Unterricht integrieren zu können.

In beiden Fällen müssen die Zielsetzungen am Beginn des Unterrichts den Lernenden kommuniziert und verbindlich gemacht werden. Die Zielvorgaben werden dadurch viel konkreter, begleiten gleichsam die ganze Zeit das Geschehen und können immer wieder abgerufen und adaptiert werden, je nachdem, wie sich der Prozess konkret entwickelt.

Durch die beiden „Eckpunkte“, Ausgangssituation und Zielfixierung, bekamen in meinem eigenen Unterricht die Lehraufgaben einen festen Halt. Nicht zuletzt wurde es nun einfacher, den Stoff auf jene Inhalte einzugrenzen, die unverzichtbar mit dem Zielen des Lernprozesses verbunden waren.

Ich merkte, dass sich vieles in mir sträubte, das Minimieren, wie dieser Vorgang auch genannt wird, nicht nur anzusagen, sondern tatsächlich durchzuführen. Die Lust am Weglassen hielt sich zunächst sehr in Grenzen.

Unterrichten ist noch immer so sehr mit der Ideologie des „möglichst viel Lehrens“ verbunden, dass sie in einem selbst stets präsent ist und ständig dazu verleitet, zu viel in die konkreten Abläufe hineinzupacken.

Das (Zu)viele gehört jedoch zu den Feinden der Qualität. Manche glauben, wenn sie alles Mögliche in den Lernstoff hineinfüllen, käme am Ende hohe Kompetenz heraus. Aber es ist reichlich naiv, anzunehmen, dass etwa, was bloß angesagt ist, sich samt den damit verbundenen Ansprüchen nach dem Unterricht bei den Lernenden tatsächlich wiederfindet. Vielmehr gilt: was nicht verarbeitet werden kann, kommt wenig bis gar nicht an.

Seit Jahrhunderten werden von außen immer mehr Fächer und Inhalte in den Unterricht hineingepfercht, und wo das nicht geschieht, finden sich bald Lehrende, die mit fragwürdigem Beispiel vorangehen. Resultat ist am Ende nicht das Viele, das nachher gewusst werden sollte, sondern das schon erwähnte Vielerlei (BLOCH 1971), das den Überblick verlieren lässt, die Zusammenhänge undurchsichtig macht, zur Ignoranz herausfordert und rasch wieder vergessen wird. Ein Wortschwall ergießt sich beschallend über die Lernenden, die im schlechtesten Fall sogar als Störung empfunden werden.

Das Vielerlei schafft auch eine Lerndisposition, mit der sich die Lernenden seit langem wirkungsvoll gegen die Fülle zu wehren wissen. Ihre Antwort, die ihnen gar nicht bewusst sein muss, ist das formalistische Lernen, vor dem schon DIESTERWEG (1970) gewarnt hat, und das in den aufkommenden Qualitätsdebatten des zwanzigsten Jahrhunderts weitgehend demaskiert wurde (vgl. etwa schon SKATKIN 1947). Sein Kern besteht aus möglichst unbeteiligtem Memorieren, mit dem Ziel, den Stoff bloß bis zur Prüfung reproduzierbar zu behalten. Auf der Seite des Lerners entsteht ein Kreislauf von beschallt werden, Pauken, geprüft werden und Vergessen, den Sie, liebe Leserinnen und Leser, sicher auch kennen. Dadurch halten die Lernenden zwar das Vielerlei auf

Distanz und machen es leichter lebbar, gleichzeitig tragen sie vehement dazu bei, dass das „Viellehren“ letztlich auf eine Karikatur der Unterrichtsqualität hinausläuft.

Wer sich hingegen dazu durchringt, auf die Bremse zu steigen, zu hinterfragen, wie der aktuelle Fortschritt des Lernens zufriedenstellend aussehen könnte und welche Wege ihn garantieren sollten, also das zielgerechte und zu den Lernenden passende Minimieren des Lernstoffes durchzusetzen, wird nicht nur einen gewaltigen Qualitätsschub des Handelns erleben, sondern sich in nobler Gesellschaft befinden. Nahezu alle großen Pädagoginnen und Pädagogen der Vergangenheit verfochten die Linie des „weniger ist mehr“, und DIESTERWEG (1870) fasste diese Aufgabe in einer genialen These zusammen: „Lehre möglichst wenig“.

Was bis heute manchen notorischen „Beschaller“ empört, ist in Wahrheit der Schlüssel zu hoher Qualität des persönlichen Unterrichts. Kompetenz braucht ganz einfach Zeit und ist nur erreichbar, wenn das wenige Wichtige, das vermittelt wird, tatsächlich bei den Lernenden ankommt, und von ihnen zum Eigenen gemacht werden kann. Alles andere widerspricht der Qualität und ist ein schwerer Schlag gegen Zweckmäßigkeit und Nachhaltigkeit des Lehrens.

„Lehre möglichst wenig“ bedeutet nicht zuletzt auch, sich als Lehrperson zurückzunehmen und dem Lernen Platz zu machen – ein Anspruch, der heute massiv an Bedeutung gewinnt (siehe Kapitel 5). Er erleichtert die individuelle Förderung der Lernenden, von der in der Unterrichtskritik unserer Tage viel die Rede ist. Förderung verlangt, den einzelnen und ihren Bedürfnissen Raum zu geben. Dafür brauchen sie Zeit und Platz. Im hektischen Vermittlungseintopf fehlt beides.

An dieser Stelle ist die Gefahr groß, dass einen die Meinung beschleicht, diese Regel könne nicht für alle Fächer gelten, denn manche würden erfordern, nichts auszulassen. Wirklich? Ist nicht jeder Inhalt sowohl von unverzichtbaren als auch von „nicht ganz unverzichtbaren“ Aspekten geprägt? Hat nicht jeder Inhalt Schwerpunkte, die über Können oder Nichtkönnen entscheiden? Hat nicht jeder Inhaltsbereich für Neulinge Ecken und Kanten, die es vordringlich zu erkennen, zu bekämpfen und zu bewältigen gilt?

Dabei hilft weiter, eingehend darüber nachzudenken, was wirklich absolut unentbehrlich ist, um eine Aufgabe in der Praxis erfolgreich zu bewältigen.

Ich erinnere mich beispielsweise an einen Unterricht im Verwaltungsverfahren für Be-

amte, der von hunderten Seiten angeblich unverzichtbarer Vorschriften und Regeln geprägt war. Bei genauerer Analyse stellte sich heraus, dass für viele Zielgruppen der intellektuelle Wissensberg gar nicht im Zentrum des Lernens stehen sollte, sondern die operative Handlungsebene mit Tätigkeitsszenarien, in denen die tatsächlich unverzichtbaren Regeln erkannt und konkret anwendbar wurden. Entgegen den Erwartungen vieler beteiligter Fachleute wurde der Stoffumfang erheblich geringer. Der Wissensberg schmolz wie ein Eisberg im Sommer. Allerdings kamen auch einige Aspekte hinzu, die vorher als Selbstverständlichkeiten zur Seite geschoben worden waren, in der Praxis aber für erfolgreiches Handeln unentbehrlich waren. Für sie war nun auch Platz. Zu diesen gehörte auch das Faktum, dass die Vorschriften keine fixe Größe waren, sondern manchmal nicht einmal das Ende des Unterrichts erlebten, in dem sie vorgetragen wurden. Wirklich unverzichtbar war für die Lernenden, mit der Vergänglichkeit vieler Inhalte umgehen zu lernen.

Solche Belege lassen sich für fast jeden Unterricht finden und sie zeigen, dass das Minimieren unabdingbar zur Unterrichtsqualität gehört.

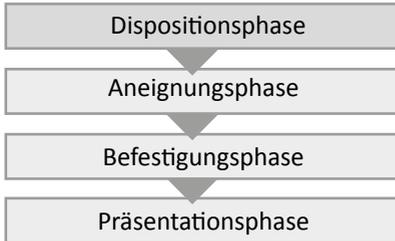
Die Maxime „Lehre möglichst wenig“ ist nicht nur eine Gelegenheit für guten Unterricht, sondern eine Notwendigkeit für ihn.

Das Bekenntnis zu „weniger ist mehr“ erlaubt schließlich, aus dem Brei des Beschallens herauszufinden und dem Unterricht eine konkrete Struktur zu geben, in dem das Lehren und Lernen zielgerichtet und nachhaltig geschehen kann.

Die meisten Lehrenden haben in der Ausbildung gehört, dass der Unterricht verschiedene Phasen hat. Er beginnt mit der Disposition der Anwesenden für das Unterrichtsthema, setzt mit der Gewinnung neuer Kenntnisse fort, widmet sich dann der Befestigung des Gelernten und endet mit der Präsentation des Lernerfolges. Vielleicht werden sich manche an die zahlreichen Konzepte erinnern, die auf die in der Theorie als „formale Stufen“ bezeichneten Segmente bezogen sind. Manche Autoren unterscheiden auch fünf oder noch mehr Stufen, aber letztlich ist entscheidend, dass man die grundlegende Gliederung des Handelns in einfacher Form akzeptiert und nicht beim Dauermonolog als „Unterricht“ landet, der die Lernenden bloß als Störung wahrnimmt.

Grafik 2

Phasen des Unterrichts



Die Segmente des Handelns beinhalten jedoch auch Konsequenzen, die einem erst einmal einleuchten müssen. Denn soll der Ablauf wirklich eingehalten werden, beansprucht jeder Abschnitt Zeit. Zehn Minuten sind bald einmal weg, wenn zumindest der Großteil der Lernenden beim Thema ankommen soll. Und wer das Üben, Wiederholen und Anwenden hinterher ernstnehmen und nicht ausgrenzen will, kriegt rasch mit, wie viel Zeit man dafür braucht, selbst dann, wenn man mit Hausaufgaben nicht kleinlich umgeht. Soll die Leistungsfeststellung auch Platz erhalten und nicht bloß „irgendwie drangeklebt“ werden, bleibt für das Neue höchstens ein Drittel der verfügbaren Zeit, also beispielsweise bei einer Einheit von fünfzig Minuten gerade einmal fünfzehn.

Es liegt auf der Hand, dass nur das besprochene Minimieren helfen kann, die Unterrichtsinhalte so einzudämmen, dass sie in einen solchen Zeitrahmen hineinpassen.

Um die Wichtigkeit noch einmal zu untermauern: Der schon besprochene innere Widerstand gegen das „Entrümpeln“, wie man das Minimieren auch bildhaft nennt, wird dieses vielleicht im ersten Anlauf nur teilweise gelingen lassen, aber wer hartnäckig „dran“ bleibt, wird nach und nach Erfolge erzielen. Die Verwechslung von Quantität und Qualität im Viellehren ist weit über das Denken hinaus in die Emotionen eingegangen und spannt sich gleichsam wie eine zweite Haut über die Handelnden.

Zyniker könnten sagen, dass bei manchen Leuten eine mehr oder weniger wahrgenommene Lust zum Quälen vorhanden zu sein scheint, die das Lernen nur dann als wertvoll erachten, wenn es Schmerzen verursacht. Und weil es bei früheren Generationen gar so wehtat, soll es auch weiterhin so sein.

Allerdings haben sich die Zeiten geändert, und solche „Ansprüche“ sind mit einer le-

benslangen Begeisterung für das Lernen kaum in Einklang zu bringen. Die meisten Leute weichen den Schmerzen gerne aus. Eine globale Bildungslandschaft, die Lernof-fenheit, Lernbereitschaft und Lernkontinuität fordert, braucht andere emotionale Dispo-sitionen als die Peitsche.

Das bedeutet nicht, dass Lernen immer nur lustbetont sein soll oder sein kann. Lernen ist oft genug eine äußerst komplexe Anstrengung, die viel Geduld, Ausdauer und Ziel-strebigkeit erfordert. Umso wichtiger ist es, die Lernbereitschaft nicht durch unnötige Belastungen zu untergraben.

Zu den Merkmalen des Vielerlei gehört auch, dass viele Lehrende glauben, sich mit der Stofffülle beweisen zu müssen. Warum eigentlich? Warum ausgerechnet vor Lernenden und nicht vor anderen Fachleuten? Die Lernenden haben Lernziele und nicht Fachziele. Sie sollen am Ende etwas können, was ihrer Qualifikation dient und nicht der Eitelkeit von Fächern oder den sie Vertretenden.

Auch die Angst, sich zu blamieren, von der eingangs die Rede war, gehört hierher. Wer glaubt, alles wissen zu müssen und der Hort der Richtigkeit von Inhalten zu sein, ist auf dem Holzweg und generell arm dran. Auch noch so viel Fachkompetenz wird überraschende Fragen im Unterricht, auf die man nicht sofort eine richtige oder zu-mindest annähernde Antwort parat hat, nicht verhindern können. Lehrende sind nicht allwissend und es tut ihrem Image in der Regel keinen Abbruch, wenn sie zugeben, etwas nicht zu wissen. Im Gegenteil: ihre Autorität leidet, wenn sie dauernd so tun, als wüssten sie alles.

Zurück zur Strukturierung des Unterrichts. Durch sie wird ein stabiler Ablauf des Un-terrichtsgeschehens vorgegeben, der die Lernenden im konkreten Geschehen in den Vordergrund rückt und den Lehrpersonen hilft, ihnen dabei konkret Platz zu machen.

Das beginnt schon in der Dispositionsphase, in der die Lernenden mit ihren jeweiligen Zugängen beim Thema landen sollen. Dieser Abschnitt entscheidet darüber, welche Motivation bei ihnen entsteht, sich mit bestimmten Inhalten zu beschäftigen. Primä-re Motivation ist für die Auseinandersetzung immer gut, aber auch sekundäre Motive können ausreichend sein, sofern sie konkret eingebunden werden. Es müssen nicht alle Anwesenden an einem bestimmten Thema oder Fach enthusiastisch Gefallen finden, weniger engagierte Annäherung ist auch akzeptabel. Es gilt, eine gemeinsame Basis für die geplante Arbeit herzustellen und möglichst viele Lernende auf die jeweilige Reise

zu bestimmten Lerninhalten mitzunehmen.

Auch in der Aneignungsphase, wenn es also um Neues geht, werden erarbeitende Formen des Unterrichts die Hauptrolle spielen, wenngleich auch darbietende Arbeit der Lehrperson einen Stellenwert haben wird, der je nach Fach und Thema variiert. Man wird aber gut beraten sein, wo immer möglich, auf die Eigenaktivität der Lernenden zu setzen.

Die elektronischen Medien verstärken die Bereitschaft der Lernenden, sich aktiv um die Gestaltung des Unterrichtsprozesses zu kümmern. Die Zugangsmöglichkeiten zu allen möglichen Themen, die im Unterricht eventuell Lerninhalte sein können, sind über das Internet enorm gewachsen und die Lernenden erwarten auch, dass sie selbständig daran arbeiten können.

Ich fühle mich im erarbeitenden Unterricht sehr wohl, da ich gelernt habe, betont behutsam zu agieren und den anderen Anwesenden Raum zu lassen. Ich schätze aber auch die Darbietung, weil viele Leute gerne zuhören, wenn ich erzähle. Für den Bereich des kognitiven Lernens fühle ich mich jedenfalls gut gerüstet, auf die anderen Ebenen werde ich in den nächsten Kapiteln zugehen.

Nun aber zum nächsten Abschnitt des Unterrichts, der vielenorts sehr stiefmütterlich behandelt wird, nämlich die Befestigung des Gelernten in Form von Üben, Wiederholen, Anwenden und Erproben. Erst hier und nicht schon in der Aneignungsphase ergibt sich die Qualität des Lernens. Man sollte also meinen, dass sie nicht ernst genug genommen werden kann.

In gar nicht wenigen Institutionen scheint sich aber hartnäckig das Gerücht zu halten, dass mit dem Ende der Aneignungsphase alles getan sei. Anders ist die eklatante Vernachlässigung der dritten Phase nicht erklärbar. Niemand würde zum Beispiel im Sport die Meinung ernst nehmen, man könne im Training auf intensives Üben und Wiederholen verzichten. In vielen Bildungseinrichtungen gehört die Marginalisierung solcher Aufgaben aber zum Alltag. Die Lernenden werden mit ihnen viel zu oft allein gelassen.

Die Auswirkungen sind besonders dort dramatisch, wo die Fähigkeit, das Manko selbständig zu korrigieren, noch wenig ausgeprägt ist, also bei den Kindern und Jugendlichen im Schulbereich. Wenn nicht die Eltern und andere Helfer einschreiten, ist in vielen Fällen ein Fiasko angesagt. Die schon erwähnten bösen Zungen behaupten, dass

Eltern nicht nur einmal, sondern mehrmals in die Schule gehen, je nach Anzahl der Kinder, die sie haben. Wer nicht genug Zeit hat, wer nicht helfen kann oder nicht helfen will, oder wer die finanziellen Mittel für andere Helfer nicht aufbringen kann, wird sich eher selten über einen schulisch erfolgreichen Nachwuchs freuen können.

Kein Wunder, dass die Schulleistungen im internationalen Vergleich abstürzen. Wer sich auf die Suche nach den Gründen begibt, wird neben dem Formalismus der Aneignung besonders hier fündig. Das Ende der Vernachlässigung der Befestigungsphase ist ein dringliches Qualitätsanliegen, und es ist höchste Zeit, sie überall (wieder) in den institutionellen Alltag hinein zu holen.

Dabei geht es keine Sekunde um einen plumpen und abtötenden Übungsbetrieb, wie mache jetzt vielleicht argwöhnen, sondern um enorm viel Buntheit und Kreativität, die die Lehrenden für diese Lernphase aufbringen können. Was meine eingangs zitierte Volksschullehrerin grandios hinkriegte, nämlich diese Phase zu betonen und mit Leben zu füllen, muss doch unter den heutigen besseren und elektronisch gestützten Lernbedingungen noch um einiges leichter fallen. Sie war der Meinung, dass Üben, Wiederholen und Anwenden ihre eigene Aufgabe sei, die sie sich zum Wohle der ihr anvertrauten Kinder von niemandem wegnehmen lasse. Hausübungen kämen nur zur weiteren Vertiefung hinzu.

Wieder schert der berufsbildende Sektor zumindest teilweise aus dem Mainstream aus. Seine Aufgaben sind in vielen Sektoren ohne tatsächlich intensives Üben nicht erfüllbar. Er muss jedoch sehr darauf achten, dass Üben und Wiederholen nicht stumpfsinnig wird und man ist dort auch mit den Vorbelastungen konfrontiert, welche die Lernenden aufgrund der Mängel in der Befestigungsphase aus den anderen Bildungsbereichen mitbringen (zum Beispiel in der Mathematik).

Meine eigene Antwort auf diese Herausforderung forciert kollaborative Arbeitsformen in kleinen Gruppen, die sich auf Projektaufgaben konzentrieren. Das entspricht besonders den Bereichen der Weiterbildung, in denen ich tätig bin. Für diese Aufgaben stelle ich einen Teil der Unterrichtszeit zur Verfügung, der allerdings in der Praxis von den Lernenden oft wegen der Erreichung eines guten Ergebnisses erheblich in die Freizeit ausgedehnt wird und viel Eigeninitiative inkludiert. Die Abschlussberichte zeugen von der Intensität der Arbeit in der Gruppe und auch, wie viel den Lernenden an der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse liegt, was bereits auf die vierte Phase der Struktur des

Unterrichts verweist.

Diese letzte Phase des Ablaufes gilt der Präsentation des Gelernten mit der Leistungsfeststellung und dem Feedback, was gemeinhin als Prüfung beschrieben wird. Der Begriff deckt aber nicht mehr den ganzen Bereich ab, daher finde ich die anderen Bezeichnungen präziser, die nicht nur die Seite der Lernenden, sondern auch die Lehrenden betreffen.

Die Unterrichtsleistungen beider Seiten werden in diesem Rahmen transparent, sowohl die Leistung der Lehrenden, als auch und ganz besonders die der Lernenden. Keine Frage, dass für die Qualitätsentwicklung diese Prozesse unentbehrlich sind.

Für die Lehrenden ist Feedback ein Spiegel der Vermittlungstätigkeit und sogar zwischendurch leicht einholbar, wenn ich nur an die Methode des Blitzlichtes denke, die allen Anwesenden jeweils einen beurteilenden Satz zusteht. Andere gängige Formen sind Feedbackrunden am Ende der Veranstaltung. Wer mehr der Anonymität vertraut, setzt auf Fragebögen, die längst zum Instrumentarium vieler Bildungsinstitutionen gehören, um die Lehrorganisation zu optimieren.

Rückmeldungen der Lernenden sind zur Kritik hin offen, die für die Lehrenden auch Unannehmlichkeiten mit sich bringen kann, was ihrer Beliebtheit nicht unbedingt förderlich ist. Dessen ungeachtet ist sie ein wichtiges Instrument für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts.

Für die Lernenden transportiert das Feedback in vielen Institutionen eine doppelte Botschaft. Sie ist nicht nur mit dem pädagogischen Prozess, sondern auch mit Selektion verbunden. Über die Prüfung wird entschieden, wer im System bleibt und wer nicht, beziehungsweise wer das System erfolgreich durchlaufen hat. Prüfung stellt in diesen Zusammenhängen unter Umständen eine erhebliche Bedrohung der Person dar, die in ihr scheitern kann, und ist mit allen praktischen und psychischen Konsequenzen behaftet, die sich daraus ergeben können.

Die Folgen können in einzelnen Fällen brutal sein. TORBERG hat in seinem Roman über den Schüler Gerber (TORBERG 1961) gezeigt, wie ein strenger Pädagoge einen Schüler in den Freitod treibt. Prüfung hat auch diese Dimension. Das sollten alle stets auch im Kopf haben, wenn sie sich ihr nähern, ohne gleich in eine Abschaffungsdebatte zu geraten.

Der Hinweis deutet vielmehr auf die Verantwortung hin, die alle Lehrpersonen mit dem Prüfungshandeln auf sich genommen haben, und mit der höchst vorsichtig umgegangen werden sollte, selbst dann, wenn der selektive Aspekt nur wenig oder gar nicht spürbar ist.

Die klassischen Repertoires der Leistungsfeststellung und Beurteilung beinhalten mündliche und schriftliche Formen, allesamt mit viel Kritik behaftet. Wie schon einmal angedeutet, reichen die Untersuchungen schon über viele Jahrzehnte zurück, die bereits erwähnten Arbeiten von HARTOG und RHODES (1936) stammen immerhin aus den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Seither gilt als wissenschaftlich gesichert, wie zufällig und unfair Beurteilungen bei Aufsätzen in der Muttersprache sind, und dass sie in der Mathematik nicht weit davon abweichen. „Pygmalion im Unterricht“ von ROSENTHAL und JACOBSON (1971) wurde bereits 1961 in den USA veröffentlicht. Es handelt sich um eine Studie über die „self-fulfilling prophecy“ von Lehrenden im Umgang mit Lernenden. Ein kleines Immigrantemädchen in Südkalifornien, mit durchschnittlichen Werten in den Intelligenztests, wird zum Ausnahmetalent und beendet die Schulkarriere mit dem Universitätsabschluss, nachdem das Forschungsteam ihm als sechsjährigen Mädchen öffentlich eine sehr überdurchschnittliche Begabung angedichtet hat. Schon nach kurzer Zeit war es nicht nur Klassenbeste, sondern stiegen auch die wirklichen Werte bei den Intelligenztests rapide an. Man kommt beim Lesen nicht umhin, mit Beklemmungen an die seitenverkehrte Variante zu denken, und daran, wie viel in den Bildungsprozessen kaputtgehen kann.

Das sind nur zwei Beispiele unter vielen, die allesamt zeigen, wie instabil und unzulänglich die Leistungsfeststellung ist, und wie sehr es neuer Herangehensweisen bedarf, mit der heiklen Aufgabe im Sinne der Qualitätsentwicklung des Unterrichtens umzugehen.

Auch Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum, die die amerikanischen Ergebnisse bestätigen, gab es gar nicht wenige, nicht nur vom bereits erwähnten INGENKAMP (1967, 1971, 1974) sondern zum Beispiel auch in Österreich von WEISS (1965) und anderen.

Erstaunlicherweise ist diese Kritik jedoch schon lange Zeit kaum mehr bemerkbar und auch um die Forschung ist es still geworden, obwohl sich in der Praxis weniger verändert hat, als den Qualitätsansprüchen lieb sein kann.

Die damalige Kritik am Prüfungsgeschehen mündete in die Einführung von aus der Psychologie importierten und für die pädagogischen Rahmenbedingungen notdürftig adaptierten Testverfahren. Sie versprachen unter den Bedingungen der Objektivität und anderer Gesichtspunkte fairere und gerechtere Prüfungsergebnisse. Es entstand ein Szenario sogenannter informeller Tests, die nicht unter die Kuratel der Eichung gestellt wurden, wie es in der Psychologie üblich ist, weil Kompetenz, Zeit und Mittel fehlten, die das hätten gewährleisten können. Dass damit die Hoffnungen auf die Beseitigung der Gerechtigkeitsprobleme gleich wieder weit zurückgeschraubt werden mussten, fochten allerdings viele nicht an, scheinbar auch noch heute. Bis in die Universitäten hinein wird heftig mit informellen Tests geprüft, und fragt man nach den Vorzügen, kommt meist an erster Stelle das Argument der Zeitersparnis und leichten Handhabbarkeit, während die früher gepriesenen Vorteile, darunter auch die Objektivität der Verfahren, viel weiter hinten gereiht sind.

Die Lernenden haben sich längst an die Tests gewöhnt. Sie begegnen ihnen möglichst listig und nutzen in vielen Fällen geschickt das Ratepotential, das diese möglich machen, insbesondere dann, wenn sie von wenig Kundigen „gestrickt“ worden sind. Sie haben sie längst dem formalistischen Lernen einverleibt, dem die Tendenz der geschlossenen und halbgeschlossenen Antworten, das Memorieren zu fördern, sehr entgegenkommt.

Die Qualitätsentwicklung sieht diese Zustände mit Besorgnis. Sie fordert verstärkt neue Wege im Prüfungsbereich, die andere Schwerpunkte setzen und komplexe Lösungen forcieren. Das Thema Prüfung muss wieder auf den Tisch, ohne in Debatten über Allheilmittel abzugleiten.

Dass dabei viele alte Themen ungelöst wiederauftauchen, liegt nahe. Was dem Prüfen schon seit langem angelastet wird, sind unter anderem die Unterschätzung der Aufgabe auf der Seite des Lehrens, die Überforderung der Urteilenden und das Chaos in den Abläufen (vgl. KVALE 1972).

Letzteres ist nach wie vor beachtlich. In einer mündlichen Prüfung etwa kommt der Eine zwölf Minuten dran, die Andere zwei. Die Eine kriegt drei schwere Fragen, der Andere zwei leichte, usw. In beiden Fällen erinnert sich die Lehrkraft am Ende nur unzulänglich an den gerade beendeten Ablauf und gibt die Note womöglich aus dem Bauch, eingebettet in Sympathien oder Antipathien, samt aller möglichen Vorurteile.

Bei schriftlichen Arbeiten ist die Situation nicht viel anders. Schon die Themenstellung kann beispielsweise so unpräzise sein, dass niemand genau weiß, was eigentlich verlangt wird. Die Auswahl eines Themas wird etwa durch völlig unattraktive Varianten eingeschränkt oder gar zur Farce, und vieles mehr. Dazu kommt, dass die fertigen Arbeiten nachher schließlich gelesen und bewertet werden müssen, eine Tätigkeit, die wenig Begeisterung hervorruft und Schlampereien provoziert. Die Gefahr ist äußerst groß, dass das Urteil ähnlich oberflächlich erstreckt wird, wie oben bei der mündlichen Prüfungsvariante.

Solche Abläufe haben schon die vorhin erwähnten Forscher HARTOG und RHODES (1936) verärgert und sie wären sicher entsetzt, wenn sie wüssten, dass sie auch heute noch viel zu oft passieren.

Dabei ist es gar nicht so schwer, andere Vorgangsweisen zu wählen. Sie können beispielsweise schon damit beginnen, eine Fragenkartei anzulegen, die gemeinsam mit anderen Lehrenden ständig erweitert und auf dem Laufenden gehalten wird, und in der auch die Fragen nach leicht und schwer gewichtet sind. Eine das Protokoll führende und auf die Zeit achtende Person aus dem Kreis der Lernenden kann dabei helfen, bei allen Prüflingen ähnlich lange Zeitquanten einzuhalten und am Ende das Geschehen beim Verlesen ihres Stichwortprotokolls nochmals Revue passieren zu lassen, ehe man die Note verhängt.

Auch bei den schriftlichen Arbeiten ist der Kreativität keine Grenze gesetzt. Strukturiertes Mehrfachlesen, Gegenlesen durch eine andere Lehrkraft, Clustering der korrigierten Arbeiten und anderes mehr können die Qualität der Beurteilung massiv fördern.

Die drohende Überforderung der einzelnen Lehrperson beim Urteil kann durch solche Verfahrensweisen reduziert, wenn nicht gar ausgeschaltet werden. Natürlich kosten sie Zeit, und bequemer wird der Unterrichtsalltag durch sie sicher auch nicht. Will man jedoch das Ungemach reduzieren, das mit den Prüfungen verbunden ist, führt an der Mehrarbeit kein Weg vorbei.

Von besonderer Bedeutung ist neben der Bereitstellung ausreichender Zeitquanten für die Leistungsfeststellung ihre Einbettung in den Gesamtzusammenhang des Unterrichts, also die Hervorhebung ihrer pädagogischen Aspekte. Die Prüfung hat diesbezüglich viel mehr Potential, als ihr gemeinhin zugestanden wird, für die Prüflinge ebenso wie für alle anderen Anwesenden.

Sieht man die Prüfung nicht als Anhängsel oder als notwendiges Übel, sondern als Chance, sich zu bewähren, und als Gelegenheit, die erworbenen Kompetenzen zu präsentieren, kann sie ein besonderer Lernanlass werden, der für die Qualität des Erreichten sehr wichtig ist.

Das setzt aber voraus, dass die Prüfungsmethodik entsprechend adaptiert wird und Formen betont werden, die es den Lernenden ermöglichen, die Lernresultate selbständig und umfassend zu zeigen. Die Fragerei als Überfall weicht zum Beispiel einer vorbereiteten Präsentation, bei der die Lernenden in die Festlegung der Fragen schon frühzeitig eingebunden waren. Aus der eigenen Praxis bringe ich die Erfahrung mit, dass die Lernenden solche Vorgangsweisen sehr zu schätzen wissen, und sich entsprechend ins Zeug legen, um gute Leistungen zu erbringen.

Ich bezeichne deshalb auch die finale Sequenz des Unterrichts als Präsentationsphase, um die aktive Rolle des Umgangs mit den Resultaten des Lernens zu betonen.

Für das Lehren ergeben sich wie beschrieben nicht unerhebliche Konsequenzen. Das isolierte Einzelkämpfertum ist bei der Bewältigung der anstehenden Adaptierungen bezüglich der Optimierung der Leistungsfeststellung wie auch ansonsten wenig gefragt. Auch im Prüfungsbereich wächst das Kooperationspotential, und erleichtert die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen die Erfüllung der Aufgaben.

Sicher bleibt für jede Lehrperson viel Arbeit, nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb des konkreten Unterrichts, und wird das Ausmaß in vielen Fällen sogar mehr als bei seinen vorhergehenden Phasen sein. Die letzte Etappe erweist sich als besonders anspruchsvoll, als wollte sie klarmachen, wie groß die Verantwortung ist, die man auf sich geladen hat.

Dass der Unterricht die meiste Arbeit nicht am Anfang, sondern am Ende verursacht, ist damit ein weiteres Paradoxon, das uns auf der Reise zu seiner Qualität begegnet, und es wird sicher nicht das letzte sein. Die erste Frage sollte daher nicht lauten, wie man diese Arbeit verhindert oder baldigst wieder loswird, sondern wie man an die unterschätzte Aufgabe herangehen kann, um ihr gerecht zu werden und Schaden hintanzuhalten.

Gewiss wird die Leistungsbeurteilung immer eine unsichere Komponente haben und niemand ist davor gefeit, dabei Fehler zu machen und unfair zu sein. Aber die Akzeptanz dieses Lehrabschnittes und die Entwicklung fairer Umgangsformen nach allen Sei-

ten sind die beste Garantie, falsche Urteile in Grenzen halten und der Qualität sowohl des gemeinsamen wie auch des individuellen Unterrichtens zu dienen.

Ziemlich sicher werden in einer Auflistung der Instrumente zur Leistungsfeststellung auch die Tests enthalten sein, vor allem dort, wo sie den anstehenden Zielen dienen, und nicht als vorgebliche Arznei gegen die Hilflosigkeit, den anstehenden Aufgaben gerecht zu werden.

Damit schließt sich der Kreis der Unterrichtsabschnitte aus der Sicht der Bemühungen um die Qualität und ergibt sich die Gelegenheit, dieses Kapitel zu beenden, das gezeigt hat, wie sehr die Güte des Unterrichts oft vom Aufspüren und Ausschalten der Fallstricke abhängt, die das Lehren bedrängen und um seinen Wert bringen können. Welches Thema auch immer zur Diskussion stand, vom Minimieren bis zu den Unterrichtsphasen und zur Leistungsfeststellung, alle waren mit „inneren“ Barrieren konfrontiert. Das wird in späteren Kapiteln teilweise anders werden, zeigt aber, wie sehr alle Beteiligten einzubinden sind, wenn es um nachhaltiges Lehren und Lernen geht.

Es wurde auch deutlich, dass das Bemühen um die Qualitätsentwicklung die Gewichtungen verschiebt. Das wurde in der Kritik des Viellehrens ebenso deutlich wie in der Aufwertung der beiden „hinteren“ Abschnitte des Unterrichtsprozesses, eine Beobachtung, die Sie, liebe Leserinnen und Leser auch in den anderen Kapiteln machen werden.

Natürlich stehen die bisher hervorgehobenen Themen exemplarisch für viele andere, die in der Kürze nicht behandelt werden konnten. Aber die folgenden Kapitel werden noch viele Gelegenheiten schaffen, andere Aspekte aufzugreifen, die bisher fehlen, wie etwa gleich im nächsten Abschnitt die Anschaulichkeit.

3. Drinnen und Draußen

Kehren wir zur Hierarchie der Ziele und zu ihren drei zentralen Bestandteilen (intellektuell, operativ und sozial) zurück, wie sie im vorigen Kapitel beschrieben wurden. Die Ebene des operativen Lernens konzentriert sich auf den Ablauf von Prozessen, die für verschiedenste Bereiche des Lebens wichtig oder sogar essentiell sind. Lesen und Schreiben gehören genauso dazu wie die verschiedenen beruflichen Tätigkeiten und Aktivitäten in der Freizeit und im politischen Handeln. Es genügt beispielsweise nicht, zu wissen, was Lesen bedeutet, man muss es nachher schlichtweg können.

Das operative Lernen verlangt, wie schon im vorigen Kapitel angesprochen, von allen Beteiligten viel Ausdauer und Geduld, nicht zuletzt von den Lehrpersonen. Was hinterher vielleicht einfach scheint, ist in der großen Mehrzahl der Fälle das Resultat mühevoller und hartnäckiger Auseinandersetzung mit sperrigen Aufgaben. Diesen Umstand vergessen viele, die später im Unterricht mit dem Lernen der anderen konfrontiert sind. Ungeduldig wird häufig ein rasches positives Resultat erwartet, wo es sich erst in kleinen Schritten Bahn verschaffen muss. Ebenso oft werden Zwischenschritte ausgelassen, die allerdings nur für diejenigen unwichtig sein können, die über bestimmte Prozesse schon erhaben sind. Man muss nicht erst an die Kindheit zurückdenken, um persönliche Beispiele zu finden, es genügt, an diverse Bedienungsanleitungen zu denken, die den Eindruck erwecken, als habe man das Wichtige mutwillig weggelassen.

Nicht zuletzt sind für viele Verrichtungen Vorleistungen nötig, ohne die das Lernen nicht funktionieren kann. Ein anderes Beispiel: wer die schönen Drehungen beim Tango Argentino lernen will, braucht nicht nur das Vorbild, „wie es geht“, sondern muss das Stehen revolutionieren, um sie hinkriegen zu können und nicht mehr umzufallen. Die Drehbewegung selbst ist eine Kleinigkeit, verglichen mit dem Lernen des sicheren Standes auf dem Zehenballen und anderen Kompetenzen, die man für die erforderliche Balance braucht.

Am Anfang dominieren fast immer die Fehler, die es zu erkennen und auszumerzen gilt. Das betrifft grundsätzlich jedes Lernen, auch auf den beiden anderen Zielebenen, und die Pädagogik ist gut beraten, sie ernster zu nehmen. Viele Unterrichtsideologien schieben das Fehlermachen als störende Begleiterscheinung zur Seite und manche ordnen es voreilig vermuteter Dummheit oder Unbegabtheit der anderen zu.

Es gehört leider zu den viel zu häufigen Merkmalen pädagogischer Untaten, die eigenen Mängel beim Unterrichten vorschnell der mangelnden Begabung der Lernenden zuzuschreiben. Natürlich ist es möglich, dass letzteres der Fall ist, aber häufig sind die negativen Diagnosen zu voreilig oder streng genommen gar nur Selbstschutz.

Wieder macht sich das Zeitthema bemerkbar. Jede Sache braucht ihre Zeit, um sich ihr mit Erfolg zu nähern, nicht zuletzt in der Übungsphase. Dafür die persönliche Balance als Lehrperson zu finden, ist einer der schönsten Aspekte des Unterrichtens.

Ich bevorzuge es zum Beispiel, den Unterricht gemäß einer Spirale aufzubauen und immer wieder in neuen Zusammenhängen zu übenden Phasen zurückzukehren, um die Zeit beim Üben wirken zu lassen. Auf diese Weise gelingt das Befestigen von neuem leichter und besser denn als langer Block. Es ergibt sich gleichsam von selbst.

Das operative Lernen als Mobilisierung von Fähigkeiten und Entwicklung von Fertigkeiten hat einen intensiven Bezug zur Wirklichkeit „draußen“. Es stellt das neu Gelernte in praxisorientierte Zusammenhänge hinein, um es für spätere Anforderungen außerhalb der Bildungseinrichtungen nutzbar zu machen. Es bereitet in besonderem Maße auf die Realität vor.

Eines der wichtigsten Kriterien der Qualität des Unterrichts ist seine Beziehung zur gesellschaftlichen Praxis. Zum einen müssen sich die erworbenen Kompetenzen in ihr bewähren, zum anderen ist die Verbindung mit ihr ein unverzichtbarer Teil des Lehr- und Lernprozesses selbst. Lernen entstand und entsteht nicht abseits der gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern mitten in ihr.

Die Verknüpfung ist heutzutage in vielen Fällen nicht einfach, denn die meisten Bildungsinstitutionen stellen organisatorische Gebilde dar, die vom normalen Leben getrennt konzipiert sind. Das mag mehr oder weniger triftige Gründe haben, führt aber zu einer Distanz zu „draußen“, die es im Unterrichtshandeln und in der Unterrichtsorganisation zu überwinden gilt.

Die Diskrepanz von gesellschaftlicher Wirklichkeit und Unterricht kann auf verschiedenen Ebenen gelöst werden. Die erste und traditionell am häufigsten angewendete ist das Hineinholen der Wirklichkeit draußen in das Lerngeschehen der Bildungsinstitutionen.

Bereits COMENIUS lässt seine „Große Didaktik“ (1970) mit der Anschaulichkeit beginnen, also mit der hier schon in früheren Kapiteln angesprochenen Forderung an jeden

Unterricht, auf konkreten Vorstellungen der Lernenden aufzubauen und sie weiterzuentwickeln.

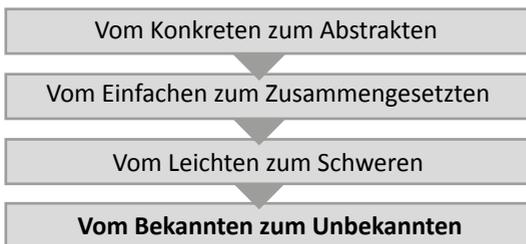
Wenn er sagt, dass die ganze Wirklichkeit „...immer allen Sinnen vorgestellt werden müsse“ (1970, S. 13), meint er die Aufgabe der Lehrenden, den Unterricht mit den Themen von draußen möglichst nahe zu verbinden oder sie im Unterrichtsraum zu rekonstruieren, um hohe Qualität des Lernens zu ermöglichen.

Lernen erfolgt nicht nur mit dem Kopf, sondern mit dem ganzen Körper. Der Tastsinn und der Geschmacksinn sind genauso beteiligt wie das Sehen oder Hören, wenn es darum geht, die Kenntnisse und Fertigkeiten, die der Unterricht schaffen soll, mehrdimensional und nicht nur oberflächlich aufzunehmen (wie es beim formalistischen Lernen der Fall ist).

Die Umsetzung dieses Anspruches fällt weitaus weniger leicht, als es auf den ersten Blick scheinen mag. COMENIUS sah vier Hauptstränge anschaulichen Unterrichtens. Einer geht vom Konkreten zum Abstrakten, ein anderer vom Einfachen zum Zusammengesetzten, ein dritter vom Leichten zum Schweren und ein vierter schließlich vom Bekannten zum Unbekannten. Er betonte aber gleichzeitig, dass es nicht egal sei, welcher Weg gewählt werde. Der vierte, also vom Bekannten zum Unbekannten, habe absolute Priorität.

Grafik 3

Wege der Anschaulichkeit



So eindeutig diese Festlegung der Priorität auch ist, bedeutet sie noch lange nicht, dass im Unterricht in ihrem Sinne gehandelt wird. Gar nicht wenige Lehrende beginnen ihn zum Beispiel mit dem angeblich Leichten, das jedoch aus der Sicht der Lernenden noch lange nicht leicht sein muss. Andere fangen mit dem Einfachen an, was vielleicht aus

der Fachecke, aber noch lange nicht aus der Sicht der Praxis wirklich einfach ist.

Nicht nur konkret handelnde Personen sind von diesen Missverständnissen betroffen. Es gibt auch etliche Lehrbücher, die bei allem Möglichen anfangen, nur nicht beim in der Zielgruppe höchstwahrscheinlich Bekannten. Mir fallen in diesem Zusammenhang gleich mehrere negative Beispiele aus der eigenen Schulzeit ein, die durchwegs negativen Einfluss auf mein Verhältnis zu bestimmten Fächern hatten (vgl. PALANK 2012).

Auf dem Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten bauen neue Kompetenzen auf, die in den meisten Fällen im Vergleichen mit den vorhandenen entstehen. Ohne das Bekannte geht es nicht, selbst dort, wo am Ende in gewissen Fächern, wie etwa in der Mathematik, sehr Abstraktes dominiert. Die Abstraktion beruht auf praktischen Fällen, aus denen als Gemeinsames die Begriffe und Prinzipien entwickelt werden. Selbst die kompliziertesten Prozesse wissenschaftlichen Denkens werden von konkreten Vorstellungen (die Psychologie spricht von Assoziationen) in den Köpfen der Forscher begleitet, die das Abstrahieren ermöglichen. Ohne originelle, vom bisherigen Denken abweichende Vorstellungen entstehen keine bahnbrechenden Abstraktionen, hinter denen sich die ursprünglichen Bilderwelten dann quasi verstecken. Will man das Abstrakte in all seinen komplexen Erscheinungsformen unterrichten, muss man passende Vorstellungen mitliefern, um es fassbar zu machen. RUSSEL (1976) hat das sogar an der Relativitätstheorie gekonnt zu zeigen vermocht.

Die bildintensiven Vorstellungswelten sollten, wie schon an früherer Stelle angedeutet, letztlich auch das Wiederholen und die Übung begleiten, die beide ohne die Buntheit des Bilderdenkens nie die Lebendigkeit erreichen können, die im vorigen Kapitel angesprochen wurde.

Einen wichtigen Beitrag zur Anschaulichkeit leisten auch die vielen unterschiedlichen Erfahrungen der Lernenden, die sie in den Unterricht einbringen und dort in verschiedenen Formen bearbeiten. Manchmal reichen sie aus, um dem Lernfeld gerecht zu werden, speziell dann, wenn es sich um Erwachsene handelt. Sie ernst zu nehmen und Ihnen möglichst viel Raum zu geben, ist für erfolgreiches Unterrichten unverzichtbar.

In den meisten Fällen sind jedoch zusätzliche Maßnahmen notwendig, um den Lernprozess praxisorientiert und lebendig zu gestalten, die nicht überall ausreichend genutzt werden. Die einfachste und geläufigste Form, die Anschaulichkeit des Unterrichtsprozesses zu erweitern, sind Anschauungsmaterial und Arbeitsmittel verschiedenster Art.

Oft dienen sie dem Gestus des Zeigens, also dem gekonnten Verdeutlichen komplexer Zusammenhänge in origineller Form. Dabei kommt heute dem Internet eine wichtige Rolle als gleichsam virtuelle Sachmittelstelle zu, in der Bilderstrecken, Videosammlungen, Datenberge und vieles mehr zu nahezu allen Themen zur Verfügung stehen, die Gegenstand eines Unterrichts werden können.

Natürlich werden durch die virtuellen Potentiale nicht alle Zwecke erfüllt und sind auch „handfeste“ Objekte nach wie vor gefragt. Begreifen hat auch viel mit Greifen und Anfassen zu tun, muss also verschiedene sinnliche Aspekte einschließen. Verschiedene Strömungen der Pädagogik haben diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit gewidmet, wie zum Beispiel MONTESSORI (1966) und die Arbeitsschulbewegung (KERSCHENSTEINER 2002).

Eine unbedingt zu erwähnende Form der Einbindung gesellschaftlicher Praxis ist auch die Beiziehung anderer kompetenter Personen, um komplexen Facetten der Wirklichkeit im Unterricht breiteren Raum zu geben, etwa spezielle Fachleute oder besonders betroffene Individuen. Bekannte Beispiele sind Holocaust-Überlebende, um die Grenzen der Humanität drastisch deutlich zu machen, oder „motivational Speakers“ aus bestimmten Bereichen physischer Behinderung, um das Verständnis von Diversität zu erweitern.

Letztlich kann aber das Hineinholen das Hinausgehen nicht ersetzen. Der Unterricht kennt seit langem Erkundungen, Übungen, Erprobungen, Experimente, Exkursionen und anderes mehr, in denen in der Praxis oft viel konkreter gelernt werden kann als innerhalb der Institutionen, speziell dann, wenn die Aktivitäten intensiv vorbereitet und nachher aufgearbeitet werden.

Das aktive Hinausgehen in die Praxis über einen längeren Zeitraum hinweg bietet noch mehr Möglichkeiten der Ausdehnung des Erfahrungsraumes der Lernenden, wobei die Effizienz mit dem Ausmaß der Einbindung in die Praxis steigt. Das konkrete Tun, etwa in der Erprobung oder in Schnupperperioden, stellt einen bedeutenden Lernzusammenhang dar, der auch im pädagogischen Selbstverständnis seit langem einen wichtigen Platz innehat.

Er liegt unter anderem dem dualen System zugrunde, das die Ausbildung im Betrieb neben oder sogar vor die begleitende Schulbildung stellt und zu den Besonderheiten einiger mitteleuropäischer Bildungssysteme gehört und aus der Qualitätsentwicklung

nicht wegzudenken ist.

Es gab im Laufe der letzten Jahrhunderte etliche beeindruckende Konzepte mit integrativen Lösungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung, etwa, wie bereits erwähnt, bei OWEN (1840), der für die Verknüpfung von Unterricht und produktiver Arbeit eintrat, weil er davon überzeugt war, dass man die jungen Menschen nicht vom Leben aussperren, sondern in dieses hineinholen müsse, ohne auf gleichzeitige Bildung zu verzichten, und dass diese Aufgabe in integrativer Form weitaus erfolgreicher bewältigt werden könnte, als in isolierten Bildungseinrichtungen.

Dieses Konzept stammt noch aus der Zeit der Kinderarbeit und Owen, selbst Fabrikbesitzer, sah in der Verknüpfung mit dem Lernen auch ein wichtiges Instrument gegen die Ausbeutung der Kinder und Jugendlichen. Seine Ideen wurden aber letztlich vom Verbot der Kinderarbeit überholt, das die Kinder nach und nach der Ausbeutung entriess.

Auch wenn solche Überlegungen in radikaler Form nicht etabliert wurden, leben sie in der dualen Bildung bis heute weiter, und spielen wie gesagt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine wichtige Rolle. In vielen anderen Bildungseinrichtungen wurden und werden jedoch solche Ansätze viel zu wenig als Qualitätsthema für alle begriffen. Schulische Lernerfahrung hat immer mit begrenzten Erfahrungsräumen zu tun, die bald einmal zu eng werden.

Allerdings dürfen auch die Probleme des Lernens draußen nicht übersehen werden. Auch das duale System ist von der Reduzierung des Erfahrungsraumes betroffen, wenn ihm viele Bereiche des ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens nicht mehr zugänglich sind.

Die Gesellschaft hat sich so sehr gewandelt, dass die Praxisorientierung oft auf berufliche und gesellschaftliche Barrieren stößt, die eine weitreichende Neuorientierung nahelegen. Zum einen haben sich viele Berufsfelder so sehr in Richtung Intransparenz der Abläufe nach außen entwickelt, dass duale Bildungsformen in ihnen keinen Platz mehr finden, zum anderen haben gesellschaftliche Handlungsfelder ein Ausmaß an Komplexität erreicht, die sie dem direkten Zugriff des Bildungsbereichs weitgehend entziehen.

Wenn beispielsweise junge Leute durch ein Glasfenster Robotern staunend bei der Arbeit zusehen, hat das kaum mehr mit dualer Bildung zu tun. So wichtig solche Erkundungsmöglichkeiten auch sind, bedarf es neuer Wege, die entschwundenen Erfahrungs-

räume für das Lernen wieder zugänglich zu machen.

In den letzten Jahrzehnten sind vielbeachtete Möglichkeiten entstanden, ausgehend von den Bildungseinrichtungen praktische Lernszenarien zu organisieren. Dazu gehört unter anderem das Konzept der Übungsfirmen, in den unter sehr realistischen Vorgaben das Realverhalten entwickelt werden kann. Auch die Organisation gemeinschaftlicher Bereiche, wie etwa der Verpflegung im Betrieb, erschließt praxiskonforme Lernszenarien, die auch nach außen gewendet werden können.

Von besonderer Bedeutung sind jedoch neue Potentiale, die im virtuellen Bereich entstanden sind und helfen, die Praxis in vielen schwer zugänglichen Bereichen wirklickeitsnah zu rekonstruieren. Die Nachbildung des Handlungsfeldes in der Simulation von Realitätskontexten und in Spielen (Gaming) bietet gewaltige Perspektiven für die Verbindung des Unterrichts mit qualitätssichernder und -steigernder Praxiswelten, die nach und nach ins Blickfeld rücken.

Was einst als zu Recht mit Misstrauen und Abwehr der Bildungseinrichtungen belegt als Gewaltszenarien in Kriegsspielen und anderen Blutexzessen begann, entwickelt sich immer mehr zu einem zentralen Element des Lernens innerhalb und außerhalb der Institutionen.

Während in etlichen Berufsfeldern, die auf rasches und richtiges Reagieren angewiesen sind (man denke nur an die virtuellen Trainings für Flugzeugpiloten oder für Chirurgen), die Simulationen bereits unverzichtbar sind, werden sie für viele andere Lernbereiche gerade erst konzipiert und umgesetzt. Unterstützt wird die Entwicklung durch neue Software, durch die viele Ausgaben massiv verringert werden können. Hat die Einführung von Praxissimulationen vor noch gar nicht langer Zeit enorme Kosten für Hardware und Software verschlungen, sind die heutigen Aufwendungen ungleich geringer und entsteht ein Szenario von Simulationen und virtuellen Spielen, in die vermehrt Lehrende und Lernende auch aktiv eingebunden werden können.

Der Sektor der Gewalt verliert an Boden, während andere Realszenarien expandieren und insbesondere die Welt der Arbeit als attraktives Feld für Simulationsspiele entdeckt wird.

Neben den erwähnten Programmen für das Pilotentraining ist etwa auch die Lokführerweiterbildung ein beliebter Simulationsbereich für die Öffentlichkeit geworden, ob-

wohl die meisten Menschen weder den einen noch den anderen Beruf je ergreifen werden. Ähnliches gilt für die LKW-Fahrtrainings. Zurzeit expandiert der Markt mit der Schaffung vieler neuer Lernsimulationen, angefangen von der Landwirtschaft (mit bereits immerhin siebzehn erfolgreichen Auflagen; siehe GIANTS 2016) über die Arbeit unter Tag bis zu virtuellen Firmen und zu anderen Bereichen beruflichen Handelns

Hier mehr zu investieren oder Projekte mitzutragen, sollte auch für den Bildungsbereich von wachsender Bedeutung sein, um deutlicher die Potentiale für das Lernen in den Vordergrund rücken zu können, als die privatwirtschaftlich organisierten Spielebauer inzwischen schon bereit sind, es von sich aus zu tun. Eine Simulation zum Goldbergbau beispielsweise könnte etwa natur-, bergbau-, wirtschafts-, sozialwissenschaftliche und andere Kompetenzen inkludieren, zumal es Beispiele von Entwicklungen nach dem Open Source Modell gibt, die sehr enge Verbindungen von fachlicher, pädagogischer und auch ästhetischer Kompetenz aufweisen und deutlich machen, wie sehr sich Lernen und die Welt der virtuellen Spiele näherkommen. Solche Simulationen betreffen nicht zuletzt auch den Bereich der sozialen Kompetenz (siehe etwa KATAWA SHOUJO 2014) und verdeutlichen die Potentiale dieses Sektors sogar für extrem komplexe Themenbereiche, wie etwa Integration und Inklusion.

Angesichts der Optimierungsansprüche an das Lerngeschehen von heute wird es immer schwerer möglich, an solchen Perspektiven vorbeizusehen und kann der Unterrichtssektor im engeren Sinne nur davon profitieren, wenn die Welt zumindest im Kopf wieder zugänglicher wird.

Das oben zitierte Spiel „Katawa Shoujo“ mag nochmals eingehender als Beispiel dienen. Es fördert die Auseinandersetzung mit dem physischen und psychischen Anderssein von Individuen mit dem Ziel, es als gleichberechtigten Teil der gesellschaftlichen Normalität (so vage der Begriff auch sein mag) zu begreifen. Es wurde nach einer japanischen Idee weltweit von mehr als 400 Fachleuten entwickelt, zu denen Marketingmanagerinnen ebenso gehörten wie Sozialwissenschaftler verschiedener Richtungen und natürlich eine Vielzahl von Kunstschaffenden, angefangen von Zeichnerinnen und Malern über Texterinnen und Dolmetschern sogar bis hin zu Personen, die für die Musik des Spiels verantwortlich sind. Es wurde in offener Form mit kommunikativer Software im Internet gestaltet und ist im Netz frei zugänglich. Es ist gezielt minimalistisch konzipiert, um die Spielsequenzen ebenso wenig zu überfordern wie die Spielenden mit ihren sehr unterschiedlichen Equipments. Es hat einen relativ hohen Textanteil unter den Comic-

zeichnungen, was auf dessen Bedeutung in Lernspielen verweist. Das Lesen soll nicht ersetzt, sondern auf neue Weise gestärkt werden.

Katawa Shoujo bezieht die Spielenden in die Geschichte ein. An Schnittstellen müssen sie sich angesichts mehrerer Optionen für einen weiteren Weg der Geschichte entscheiden, der das Spiel bis zum Ausgang mehrere Male individualisiert. Am Ende haben alle Teilnehmenden eine differente Geschichte erfahren.

Das virtuelle Spiel ist in den sozialen Netzen verankert und beeinflusst inzwischen sogar Figuren in öffentlichen Cosplay-Veranstaltungen, was nicht zuletzt auch einiges über die Nachhaltigkeit aussagt.

Das Game weist über die traditionelle Rolle der Bildungsinstitutionen weit hinaus. Es spielt zwar sogar in einer solchen Einrichtung, aber es ist nicht mehr erheblich, ob die Teilnehmenden sich selbst in einer solchen befinden oder nicht. Es kann also drinnen und draußen gespielt werden, ebenso auch in beiden. Es verweist nicht zuletzt auf tiefgreifende Veränderungen der gesellschaftlichen Rolle des Lehrens und Lernens, die im nächsten Kapitel eingehender zur Debatte stehen.

Mich hat schon die englische Probeversion fasziniert. Inzwischen existiert es in etlichen Sprachen, nicht nur in Sprachen mit großer Reichweite, sondern auch in kleineren, etwa auf Ungarisch. Es steht für mich bereits außer Frage, dass solche Spiele tatsächlich eine große Bereicherung des Lernens innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen darstellen und imstande sind, die angesprochenen großen und größer werdenden Lücken der Wahrnehmung der beruflichen und gesellschaftlichen Realität zu verkleinern, die der Lernqualität entgegenwirken. Lernendes Spielen hat eine neue Dimension erschlossen, die für Bildungsprozesse umso bedeutender werden, wenn die Lehrenden die neuen Dimensionen zu ihren eigenen zu machen imstande sind, und nicht mehr wie heute so oft ratlos den jungen Leuten zusehen, statt sie anzuleiten.

Wer nun so nebenbei allerdings glaubt, die Zeit der realen Lernspiele, wie etwa des berühmten zum „kaufmännischen Talent“ sei vorbei, irrt gewaltig. Die konventionellen Spiele halten nicht nur ihre Marktposition, sondern bauen sie, wenn man den Medien glauben darf, ebenfalls aus, wie etwa neuerdings das Partyspiel „Codenames“ oder das komplexe historische Architekturspiel „Imhotep“ (SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2016). Den Wechselwirkungen von lernen und Spielen sind kaum Grenzen gesetzt

Die fortschreitende Auseinandersetzung mit dem Qualitätsthema hat in diesem Kapitel erneut die Sichtweisen des Unterrichts verschoben. Die enge Verknüpfung des Lernens mit der Wirklichkeit ist nicht nur dort unentbehrlich, wo die Praxis anderes gar nicht zulässt, also in der beruflichen Bildung im engen Sinne, sondern in jedem Unterricht, der, wie es so schön heißt, auf das Leben vorbereiten will. Auch sind Bereiche des Lernens angesprochen worden, die bisher nur bedingt mit dem konventionellen Verständnis von Lehren und Lernen in Zusammenhang gebracht werden konnten.

Das nächste Kapitel wird deutlich machen, dass solche Verbindungslinien des Unterrichts kein Zufall mehr sind. Es ist an der Zeit, sich den Veränderungen zuzuwenden, durch die das Themenfeld der Unterrichtsqualität um viele neue Facetten erweitert wird.

4. Der Wechsel des Paradigmas

Schon mehrmals war im Text von der Bedeutung der Eigeninitiative beim Lernen die Rede, ohne sie ins Zentrum der Erörterung zu rücken. Das wird nun in diesem Kapitel geschehen, zumal erhebliche Veränderungen im gesellschaftlichen Selbstverständnis von Lehren und Lernen Platz greifen, die für das Qualitätsthema von größter Bedeutung sind.

In früheren Zeiten war die Aktivität der Lernenden in das Lehrerhandeln eingebettet und spielte im pädagogischen Denken in vielen Fällen eine subalterne Rolle. So sah es zumindest der größte Teil der Theorie. Wenn DIESTERWEG (1970), wie im zweiten Kapitel beschrieben, forderte, für das Lernen Platz zu machen, war er seiner Zeit voraus. Sein damals zeitweise großer Einfluss auf die Grundschulbildung fand in der höheren Bildung kaum Gehör, und in den hohen Bildungseinrichtungen, wie den Universitäten, schon gar nicht. Seine Überlegungen passen streng genommen besser in die heutige Zeit mit ihrem wachsenden Druck auf die alten Bilder vom Geben und Nehmen im Unterricht.

Das Paradigma „klassischer“ Pädagogik war voll und ganz auf das Lehren konzentriert, so wie auch in diesem Text am Beginn. Dass es dabei nicht bleiben muss, lehrt der gesellschaftliche Wandel.

Von vielen Menschen noch wenig bewusst wahrgenommen, verändert sich die Rolle des Lernens in unserer Gesellschaft grundlegend. Früher war es über weite Strecken mit der Jugendzeit verbunden, als Vorbereitung auf ein Leben, in dem man wie von einem Rucksack voller Nahrungsmitteln davon zehren konnte. In späteren Lebensjahren war Lernen in erster Linie eine Korrekturform, um zum Beispiel entgangene Zertifikate, etwa die Matura, nachzuholen, oder eng mit bestimmten beruflichen Anforderungen und auch mit Hobbies verbunden.

In der Berufswelt kündigte sich der Wandel schon seit längerem an, als die Weiterbildung in vielen Unternehmen zu einem wichtigen Wertschöpfungsfaktor wurde. Das angesprochene Rucksackprinzip funktioniert inzwischen kaum mehr. Die Kompetenzen entwickeln sich in einem Tempo, durch das ein in der Jugend angehäuftes Wissen nicht mehr für das ganze Leben reichen kann, und in immer kürzeren Abständen erweitert und erneuert werden muss. Lernen macht sich lebenslang im individuellen Alltag breit, egal, ob das den einzelnen willkommen ist oder nicht.

Heute findet Lernen fast schon immer und überall statt, egal wie alt man ist und in welchen Umständen man lebt, nicht nur in der Jugend, sondern in allen Altersphasen. Lernen ist zu einem unentbehrlichen Faktor des ganzen Lebens geworden und begleitet die Individuen von der Wiege bis zum Grabe, um eine alte Floskel zu strapazieren. Es hat zunehmend eine ähnliche Bedeutung wie die Erwerbsarbeit erhalten, die einige Jahrhunderte früher eine ebenso lebensbeherrschende Rolle von der Gesellschaft zugeordnet bekam.

Lernanlässe gibt es in allen Bereichen des Alltags, nicht nur im Beruf, wie unzählige Beispiele zeigen. Der Kauf eines neuen Elektrogerätes, um ein kleines Beispiel zu nennen, wird zum Lernfall, wenn man ein Gerät erwerben will, das die speziellen Bedürfnisse ebenso wie die Möglichkeiten des Geldbeutels abdeckt. Gleiches gilt für die Nahrung, für die Urlaubsplanung, für die Gartengestaltung und unzähliges mehr.

In den meisten Berufen zählt Weiterbildung längst zu den wichtigsten persönlichen Erfolgsfaktoren und im sozialen Feld kommt niemand mehr ohne sie aus, selbst, wenn das manche noch von sich behaupten mögen. Auch im politischen Handeln wird Lernen immer wichtiger, will man nicht vollends den Überblick verlieren und sich ganz der Manipulation ausliefern.

Auch die Art, wie gelernt wird, verändert sich nachhaltig, sowohl auf der informellen wie auch auf der formellen Ebene. Auf der ersteren nimmt der Einfluss der Medien stark zu, immer weniger durch die alten, wie etwa Fernsehen oder Zeitschriften, sondern vermehrt durch neue, speziell durch das Internet oder soziale Netzwerke. Natürlich gibt es noch immer die alten Wege des kommunikativen Wissenserwerbs, indem man den Rat kompetenter Personen sucht, aber sogar dabei zeichnen sich erhebliche Veränderungen ab, wenn der Einfluss professioneller Beratung deutlich steigt.

Bei den formellen Lernformen verschiebt sich das Lernen zunehmend auf Institutionen für alle Altersgruppen, wie beispielsweise in der beruflichen Weiterbildung oder im Studium neben dem Beruf. Auch die Vorbereitung auf das Alter wird wichtiges Thema für die Bildungseinrichtungen. Der durch die höhere Lebenserwartung entstandene dritte Lebensabschnitt stellt wachsende Anforderungen an das Lernen und an die Ausweitung institutioneller Möglichkeiten.

Dennoch entfernt sich das kontinuierliche Lernen im Alltag tendenziell von den Institutionen und ist verstärkt mit selbststeuernden individuellen Aktivitäten verbunden.

Salopp gesprochen wartet heutzutage niemand mehr, bis eine Lehrperson greifbar ist. Die Lernenden beschaffen sich in vielen Fällen selbständig und unabhängig die anstehenden Inhalte und das für deren Bewältigung erforderliche Rüstzeug selbst.

Wer sich zum Beispiel über bestimmte Ernährungsthemen schlau machen will, findet einen nahezu unüberschaubaren Informationsmarkt vor, der in der Hauptsache außerhalb der Bildungsinstitutionen existiert: Der Lernbedarf, der sich in diesem Zusammenhang an Bildungsinstitutionen richtet, ist darin eingebettet, wenn sich beispielsweise jemand für einen Kochkurs in einer von ihnen interessiert.

Die elektronischen Medien haben diese Entwicklungen enorm befördert, vor allem bei den jungen Menschen, für die das üppige und leicht zugängliche Vorhandensein von Information bereits zur Normalität gehört und die auch zunehmend erwarten, selbstständig und rasch darauf zugreifen zu dürfen.

Das gilt bereits für das zarteste Kindesalter. Wer vielleicht schon Gelegenheit hatte, Vierjährigen beim Umgang mit einem Tablet zuzusehen, kriegt die Geschicklichkeit vor Augen geführt, mit der viele von Ihnen das Gerät bereits handhaben. Der veränderte Zugang zum Lernen wird in solchen Fällen geradezu drastisch sichtbar.

Während früher im traditionellen Unterricht überspitzt gesagt alle warteten, bis die Lehrperson ihr Wissen preisgab, sitzen heutzutage die Schülerinnen und Schüler oft schon wenige Minuten nach Beginn einer Unterrichtsstunde vor den geplanten Inhalten auf ihrem Tablet, Smartphone oder Notebook. Reagiert das Lehren nicht darauf, und tut es so, als sei noch immer alles beim Alten, wird es immer häufiger zu spät kommen.

Selbständiges und selbstgesteuertes Lernen, noch vor wenigen Jahrzehnten an Bierischen belächelt, wird zum beherrschenden Standard, der ein neues Verhältnis zur eigenständigen Aktivität und auch zu gemeinsamen Lernwegen mit anderen Individuen schafft.

Anstelle der nebeneinander auf die Lehrperson gerichteten Lernenden, die auch festlegte, wann gemeinsame Aktivitäten angesagt waren (etwa in kleinen Gruppen), verselbständigen sich nun auch diese und finden neue Formen im kollaborativen und kooperativen Lernen (vgl. DIVED 2014). Ersteres fokussiert auf die kollektive Bearbeitung von Inhalten, letzteres auf individuelle Leistungen nach gemeinsam festgelegtem Plan.

Die Beschreibung der neuen Dimension des Lernens ließe sich noch auf viele Facetten

ausdehnen, aber das bisher gesagte verdeutlicht bereits die großen Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichtens und die Diskussion seiner Perspektiven.

Die Akzeptanz der neuen Rolle des Lernens durch die Menschen ist also nahezu lebensnotwendig geworden, egal in welchen Lebensbereichen und in welchen Formen es geschieht. Ignoranz ist kontraproduktiv und gefährlich. Wer das Lernen meidet, verrät die eigene Zukunft und wahrscheinlich noch viel mehr.

Weit über individuelle Perspektiven hinaus kommt dem Lernen eine Schlüsselrolle in der Entwicklung von Regionen und Ländern im globalen Wettstreit der Blöcke zu. Die Chancen, in ihm zu bestehen oder gar Vorteile gegenüber anderen Weltgegenden zu erzielen, steigen mit der Qualifikation der Bevölkerung.

Die Bildungseinrichtungen stehen vor gewaltigen Herausforderungen. Manche sind verunsichert und neigen dazu, den Kopf in den Sand zu stecken und so zu tun, als hätte sich nichts verändert. Dass dies trügerisch ist, liegt auf der Hand. Es gibt kein Nachher, in dem alles wieder so sein könnte, wie es vorher war. Wie fast überall im Leben wäre es zweckmäßiger, der neuen Realität ins Auge zu schauen und zu überlegen, wie es weitergehen kann. Das Rad lässt sich nicht zurückdrehen.

Die fortschreitende gesellschaftliche Komplexität des Lernens kann auch als Chance begriffen werden, die Qualität der eigenen Arbeit zu verbessern, sie in größere Zusammenhänge hineinzustellen und ihr ein neues Fundament zu geben. Der Enge und Eingeschränktheit der althergebrachten Traditionen steht die Weite der Herausforderung gegenüber, das Lernen der Zukunft mitzugestalten.

Die praktischen Veränderungen sind gegenwärtig unter anderem von der Gefahr überschattet, dass neue Lernformen und althergebrachter traditioneller Unterricht vermehrt auseinanderdriften.

Neue Lernformen sind heutzutage in vielen Fällen für Lernwillige dann interessant, wenn sie möglichst wenig an die Schulrealität erinnern. Die Abneigung wird schon bei denen bemerkbar, die gerade als Absolventinnen und Absolventen der Schule entkommen sind und häufig ein Lied anstimmen, das vor einigen Jahrzehnten von einem legendären Rocksänger in einen vielbesungenen Hit verwandelt wurde: „Nie wieder Schule, nie wieder Schule mehr.“ Viele singen das Lied auch dann mit Inbrunst, wenn ihnen längst klargeworden ist, dass in ihrem Leben Bildung nie enden wird. Sie haben

aber die Hoffnung, dass sich weitere Vorhaben in bekömmlicheren Formen abspielen werden als das eben beendete.

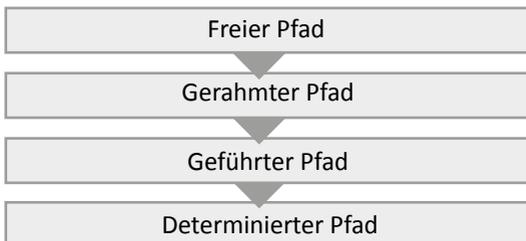
Es ist ein zentrales Anliegen der Unterrichtsqualität, solchen Widersprüchen entgegenzutreten und einen kontinuierlichen positiven Zugang zum Lernen für alle Individuen sicherzustellen. Das Lernen muss in allen Bildungseinrichtungen auf die erweiterten Perspektiven ausgerichtet werden.

Dass die Lehrenden nicht mehr der Hort des Wissens sind, aus deren Mund die Wahrheit fließt, wie es die alte Kathederpädagogik schätzte, sollte sich schon herumgesprochen haben. Dass sich aber mit dem Wandel der Rolle des Lernens ihr gesamtes Aufgabenspektrum bis hin zu den Rollenbildern verändert, sollte Anlass sein, die neuen Perspektiven in Augenschein zu nehmen. Die Betroffenen sind überdies gut beraten, ihre Rolle selbst neu bestimmen zu versuchen, ehe das andere tun.

Die Lehrperson als bestimmender Faktor des Unterrichts wird von der Lernperson abgelöst. Das Paradigma wandelt sich also. Im Zentrum des Handelns steht nun das Lernen, und nicht mehr das Lehren. DIESTERWEG war offenbar auf dem richtigen Weg.

Im Rahmen der generellen Lerndominanz entsteht ein Pluralismus der Lernpfade, die zu den angestrebten Zielen führen können. Einer davon ist der freie Pfad, wie er oben beispielsweise für den konkreten Fall von Ernährungsthemen angesprochen wurde. Der dort auch genannte Kochkurs wäre hingegen ein geführter Pfad, den eine kompetente Person beschreiten hilft. Schließlich gibt es weiterhin auch determinierte Pfade, wenn es etwa um das Lernen von Vorschriften geht, die zwingend einzuhalten sind. Ein Sonderfall ist der gerahmte Pfad, bei dem die Lernenden zwar selbständig agieren, das Lernfeld aber vorbereitet ist und einen Rahmen absteckt, um beim Lernen in der Fülle der Informationen nicht unterzugehen.

Lernwege unter dem neuen Paradigma (Grafik 4)



Unter anderem weist der gerahmte Pfad ausdrücklich darauf hin, dass der Paradigmenwechsel neue Rollen des Lehrens forciert. Eine davon besteht in der Reduktion von Hindernissen für das Lernen, wie das beim Einrahmen geschieht, um die Überschaubarkeit des Weges zu sichern und die Bearbeitung zweckdienlich einzugrenzen. Wer etwa ein Thema im Internet sucht, wird unzählige Links vorfinden, und viel Zeit dafür aufwenden, Relevantes von weniger Relevanten und Bedeutendes von Unbedeutendem zu trennen, anstatt sich dem Ziel zu nähern. Die Eingrenzung des Aktionsfeldes kann eine willkommene und wertvolle Hilfe sein. Natürlich ist das Einrahmen immer mit der Gefahr des Manipulierens verbunden, aber noch viel mehr mit der Dringlichkeit, möglichst viele eingegrenzte Lernfelder zu schaffen, um zügiges Lernen zu erleichtern.

Solches Lehren geschieht im Hintergrund und hat ein Naheverhältnis zum medialen Lernangebot sowie zum Wissensmanagement. Die mittelbaren Formen des Lehrens gewinnen in der Praxis in allen Bildungsbereichen deutlich an Umfang und auch an Format.

Das Fernstudium ist ein Beispiel für die Ausbreitung des mittelbaren Lehrens im hochqualitativen Bereich der Institutionen, weil es die Lerninhalte in der Hauptsache über Medien transportiert und das persönliche Lehren auf punktuelle Anlässe (Blöcke) sowie begleitende Betreuung konzentriert. Die rasche Verbreitung des „Distanzstudiums“ in den letzten Jahrzehnten verdeutlicht den wachsenden Bedarf an solchen Lernmöglichkeiten im lebensbegleitenden Lernen, vor allem im Studium neben dem Beruf (vgl. NIGSCH/PALANK 1991).

Das mittelbare Lehren ersetzt in diesen Zusammenhängen nicht das klassische Lehren, sondern schafft komplexe Lernarrangements, die sogar ermöglichen, neue Wege des persönlichen Lehrens zu beschreiten. Lernarrangements bestehen in der Regel aus einem Set von mittelbaren und persönlichen Lehraktivitäten, die den Lernenden helfen, ihre Lernziele zu erreichen. Dazu können zum Beispiel Studientexte, ergänzende Lesetexte, Filme, Videoclips oder Hörbücher ebenso gehören, wie Seminare, Workshops, mentorielle Betreuung und die guten alten Vorträge.

Experimente mit neuen Unterrichtsmethoden passen oft viel eher in diese Arrangements, die nicht selten dem Ungewöhnlichen mehr Platz bieten können, als in konventionelle Strukturen samt deren Widerstand gegen Veränderung.

Nicht zufällig habe ich meine Workshops zur Studienkompetenz, wie etwa zum wis-

senschaftlichen Schreiben oder zur Selbstpräsentation, bei den Fernstudien entwickeln können. Während die breite Öffentlichkeit bei solchen Lernangeboten noch immer das Ende des persönlichen Lehrens befürchtet, geht meine eigene Erfahrung in eine ganz andere Richtung. Das mittelbare Lehren schafft nicht nur Platz für das Lernen und seine Flexibilitätsansprüche, sondern auch für die Zukunft des Lehrens und seine Qualitäten insgesamt.

Andere Schwerpunkte der Veränderung zielen noch weit mehr auf das informelle Lehren ab, und verändern das Verhältnis von Lernen und Unterhaltung. Wurden früher diese Aktivitäten getrennt gesehen, und wurde der erste Bereich meist mit Ernsthaftigkeit, der zweite oft mit Oberflächlichkeit in Verbindung gebracht, werden heutzutage die Differenzen zunehmend geringer.

Ein gutes Beispiel ist der in den letzten zwanzig Jahren deutlich gewachsene Sektor der filmischen Dokumentationen im Fernsehen, im Kino, in Streaming-Datenbanken und auf festen Datenträgern, der eine weitläufige Szene des „Lernens ohne das alte Lerngefühl“ geschaffen hat. Lernen ergibt sich beim Zuschauen gleichsam von selbst.

Einen weiteren Sektor des mittelbaren Lehrens stellen die Bereiche der Simulationen und der Lernspiele dar, von denen im vorigen Kapitel eingehend die Rede war.

Der Abbau der Distanz von Lernen und Unterhaltung kommt auch bei den Simulationen und Spielen deutlich zum Ausdruck. Bei einer steigenden Zahl von einschlägigen Angeboten wird dem Lernaspekt gezielt Raum gegeben und dieser umgekehrt mit den motivationalen und bildhaften Potentialen der Unterhaltung bereichert.

Sowohl im formellen wie im informellen Bereich ist also das mittelbare Lehren im Vormarsch und verlangt nicht nur vermehrte Aufmerksamkeit im Bildungsgeschehen der Lebenskontinuität, sondern auch als Qualifizierung von kompetentem Lehrpersonal für diesen Bereich (zum Beispiel in Studiengängen wie etwa „eEducation“).

Etlche Berufsfelder, die bisher wenig mit dem traditionellen Lehren zu tun hatten, werden in den neuen Formen wichtige Positionen besetzen, sofern es ihnen gelingt, ihre Fachkompetenzen mit den pädagogischen Ansprüchen zu verschmelzen. Dazu gehören vom Journalismus über die Kommunikationsgrafik bis zu verschiedenen Sparten der Kunst (z.B. Fotografie, Schauspiel, etc.) etliche kreative Bereiche, was der Vielfalt und der Buntheit des Lernens sicher dienlich sein kann. In Zeiten, in denen viele solche

Tätigkeitsfelder in der Gesellschaft ums Überleben kämpfen, könnte dies für alle Beteiligten eine Gewinnsituation bedeuten.

Die informellen Ebenen tragen die Lernkontinuität nicht nur weit in den individuellen Alltag hinein, sondern können auch als wichtiges Element nachhaltiger Lernarrangements gesehen werden, die der Unterrichtsqualität auf der formellen Ebene maßgebliche Impulse verleihen können. Für meine Lehrveranstaltung „Selbstpräsentation“ ist beispielweise eine Fernsehdokumentation („vom Charme des Makels“ (TEUFEL, PALANK, ABA 2005) ein ebenso wichtiger Bestandteil des Lernarrangements wie Texte zur Diversität, die in einem weiteren Projekt geschaffen wurden (DIV.ED 2014). Der Workshop auf der Bühne steht im Mittelpunkt (siehe auch Kapitel 5).

Wird das persönliche Unterrichten vom mittelbaren Lehren unterschieden, kann man vom unmittelbaren Lehren sprechen. Auch in diesem sind, wie schon angedeutet, die Rollenpotentiale und ihre Veränderungen groß, wobei die oft viel zu dominante Fachorientierung der Kompetenz der Lehrpersonen stärker mit pädagogischen und anderen Aspekten zu durchmischen sein wird als früher.

Dass allerdings die Rolle der Lehrenden sich nicht unbedingt grundlegend verändern muss, dafür sorgen der determinierende und auch der führende Pfad des Lernens. Sicher wird es auch in Zukunft Unterrichtssituationen geben, in denen Lernende gebannt den Ausführungen der Lehrperson lauschen und vielleicht sogar gegen den Wechsel in Kleingruppen opponieren, weil sie weiter zuhören wollen, aber die Zahl solcher Ereignisse wird noch weiter abnehmen, als in der Vergangenheit ohnehin schon der Fall.

Konnte früher das Lehren an die Dimensionen von Unterrichtsfächern und deren jeweiliges fachliches Potential gebunden werden, treten heutzutage komplexere Kompetenzamalgame in den Vordergrund. Es reicht nicht mehr, in bestimmten Fachbereichen gut zu sein, man muss auch die eigenen formalen Qualifikationen fördern, wie in diesem Text besprochen.

Insgesamt verschiebt sich daher das Selbstbild des unmittelbaren Lehrens. Neben dem bisherigen Selbstverständnis treten neue wichtige Aspekte in den Vordergrund. Eine zukunftssträchtige Aufgabe, die auch besonders deutlich die persönliche Präsenz der Lehrpersonen betont, besteht unter anderem im Sichtbarmachen versteckter potentieller Lerninhalte, die von den Lernenden noch nicht bemerkt worden sind und unter den Tisch zu fallen drohen. Jene macht eine Schwäche vieler Konzepte zum Wissensma-

nagement deutlich, die unter anderem darin besteht, die eventuelle Intransparenz von Wirklichkeitsbereichen als Lernaufgabe zu vernachlässigen und die Lernperspektiven einzuschränken.

Nahezu jeder gesellschaftliche Handlungsbereich deckt auch dunkle Felder ab, die sich der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit entziehen. In etlichen Fällen sind die Einschränkungen von bestimmten Seiten gewollt und durch Manipulation gezielt herbeigeführt. Wer die im Grunde genommen oft ziemlich durchsichtigen Tricks nicht kennt, wird leicht auf sie hereinfallen und zum Spielball von fremden Interessen werden.

Es gibt aber sehr viele Zusammenhänge, in denen die Lücken auch ohne fremde Einflussnahme entstehen. Wer, um ein Beispiel meinem oben erwähnten Workshop zur Selbstpräsentation zu entnehmen, nicht bemerkt, wie sehr das Handlungstempo den Auftritt bestimmt, muss Erfahrungen machen können, die die nötige Aufmerksamkeit herzustellen vermögen. Erst dann können die entdeckten Zusammenhänge Teil des selbständigen Wissensmanagements werden, das den Umgang mit solchen Gefahren pflegen kann. Oft sind dabei erhebliche Modifikationen erforderlich, im konkreten Fall die Arbeit auf einer Bühne, die wirkungsvoll Wahrnehmung, Emotionen und Aufmerksamkeit zu verknüpfen vermag.

Die versteckten, sich hinter dem Rücken vieler Individuen vollziehenden Aspekte der Wirklichkeit finden sich auf nahezu allen Zielebenen des Lernens, insbesondere jedoch auf der sozialen Ebene, wie noch zu zeigen sein wird (siehe nächstes Kapitel).

Zum Glück stellen nicht alle Optimierungen des unmittelbaren Lehrens derart hohe Ansprüche. Es gibt auch viele kleine Schritte im Unterrichtsalltag, die dort umgesetzt werden können, ohne gleich auf großflächige Veränderungen zuzugehen. Wenn zum Beispiel die Priorität des Fortschreitens vom Bekannten zum Unbekannten eingehalten wird, wie im dritten Kapitel besprochen, wird eine Basis für die Aktivität der Lernenden geschaffen, die zu selbständigen Initiativen herausfordern kann.

Die Selbständigkeit der Lernenden kann grundsätzlich in allen Phasen des Unterrichts gefördert werden. Es bringt schon viel, wenn eine Lehrperson, wie etwa der Englischlehrer in der Einleitung, die Lernenden in den aktiven Umgang mit den Lerninhalten hineinholt, oder sie wie meine Volksschullehrerin zu diesem mit spannenden Erzählungen oder sogar Puppentheater mitnimmt. Passivität ist hingegen der Anfang der Gleichgültigkeit und der Nichtbetroffenheit des formalistischen Lernens.

Engagierte Lehrende besitzen differenzierte Erfahrungen in der Förderung der Eigeninitiative und Selbständigkeit in allen Unterrichtsfächern, und eine um hohe Qualität des Unterrichts bemühte Lehrperson wird nie aufhören, immer wieder neue stimulierende Ideen aufzustöbern oder selbst zu entwickeln, um den Unterricht mit ihnen zu bereichern.

Das selbständige Lösen von Aufgaben in der Einzelarbeit, im Tandem oder in kleinen Gruppen stellt einen weiteren Schritt in Richtung Selbständigkeit dar, der auf der Aufhebung des Plenums und dessen Naheverhältnisses zur Passivität beruht.

Noch weiter gehen Methoden, die das konsequente Zurücknehmen der Lehrperson verlangen und nicht nur die Bearbeitung, sondern auch die Themenwahl weitgehend oder ganz den Lernenden überlassen. Solche Aktivitäten gibt es sowohl in der Form der Einzelarbeit, als auch und noch mehr in den Kleingruppen und finden eine besondere Ausprägung im Projekt.

Projekten kommt im Unterricht eine immer wichtigere Rolle zu (siehe auch voriges Kapitel). Mit ihnen lässt sich in vielen Fächern und Themenbereichen ein Maximum an lebendiger und nachhaltiger Bearbeitung durch die Lernenden erzielen. Sie können umso eher eine wichtige Form der Selbständigkeit der Lernenden sein, wenn dafür gesorgt wird, dass die involvierten Personen im Umgang mit ihnen auch geschult werden.

Das Thematisieren des selbständigen Lernens ist eine ständige Aufgabe des darauf ausgerichteten Unterrichts. Die Einstellung zum selbständigen Lernen ist den Individuen nicht vorgegeben, sondern muss ebenso erarbeitet werden, wie jedes andere Thema, das zum Inhalt werden kann. „Lernen zu lernen“ ist mehr als ein Schlagwort. Dazu gehört, dass sich in den Köpfen der Lernenden eine Einstellung zur Selbständigkeit verfestigt, die der Lernkontinuität im Leben dienlich sein kann.

Diese Formen des Unterrichtsgeschehens stellen letztlich wachsende Anforderungen nicht nur an die Lernenden, sondern auch an die Lehrpersonen bezüglich einer präzisen Planung im Rahmen von Minimalismus und Zeit, sowie auch in Hinblick auf die Abstimmung zwischen ihnen, was die Realisierung von Projekten anbelangt. Das Chaos, das sich oft um parallele Projektaktivitäten in verschiedenen Fächern rankt, ist eine schlechte Grundlage für das Üben von Eigenaktivität und Selbständigkeit im Unterricht, andererseits können hingegen kooperativ angelegte kumulative Projekte zweier oder sogar mehrerer Fachgebiete der Selbständigkeit der Lernenden beste Dienste erweisen.

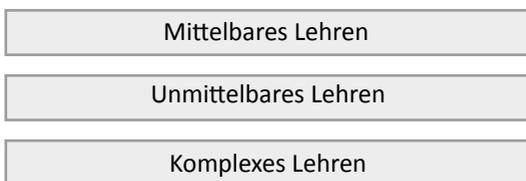
Generell darf letztlich nicht übersehen werden, dass die Zuwendung zur Selbständigkeit der Lernenden auch Lehrpersonen verlangt, die den Mut haben, das Lockerlassen oder gar Loslassen „der Leine“, wie es im Jargon heißt, tatsächlich zu riskieren. Angst vor dem Verlust der Kontrolle ist ein schlechter Partner im Unterrichtsgeschäft. Gefragt sind Fähigkeiten und Fertigkeiten der selbstbewussten und couragierten Lehrperson, die für die Ausbildung früher vielleicht weniger relevant waren, an denen man heutzutage jedoch nicht mehr vorbeikommt. Nicht mehr die brave und „pflegeleichte“ Lehrperson, sondern umtriebigen, originellen und mutigen Lehrenden gehört die Zukunft.

Eine besondere Rolle wird Mischformen des Lehrens zukommen, in denen Amalgame aus mittelbarem und unmittelbarem Lernen entstehen, wie oben bei den Lernarrangements angesprochen. Schon heute gibt es den Begriff des „Blended Learning“, in dem die verschiedenen Vermittlungswege kombiniert werden. Leider sind sich die meisten „Blender“ wenig darüber im Klaren, worauf sie sich eigentlich einlassen. Der Begriff meint im Englischen nicht nur das Mischen, sondern das Beste vom Besten kombinieren, was in vielen Fällen nur unter der Voraussetzung hoher übergreifender individueller Kompetenzen oder entsprechend zusammengesetzter Teams möglich ist. Was heutzutage oft als Mischform angeboten wird, kann diese Ansprüche oft genug nicht erfüllen.

Ich würde lieber den Begriff des komplexen Lehrens einführen, der eher die Mehrdimensionalität der Kompetenzentwicklung und deren qualitative Konsequenzen berücksichtigt, die uns im nächsten Kapitel über die Soziale Kompetenz wieder begegnen wird.

Grafik 5

Formen neuer Lehridentität



Die Konsequenzen des Paradigmenwechsels werden also nicht irgendwann erst auf der Tagesordnung stehen, sondern sind in der Realität bereits deutlich spürbar. Sie be-

einflussen die Entwicklung des Unterrichtsgeschehens, selbst wenn sich in manchen Bildungseinrichtungen noch nicht viel zu bewegen scheint. Die Qualität des Lehrens und Lernens ist allseitig gefordert und betrifft alle Aktivitäten des Unterrichts im Sinne der sich wandelnden Ansprüche, die an ihn gestellt sind.

Der Paradigmenwechsel betrifft auch das Qualitätsbewusstsein selbst. Er verschiebt seine Ansprüche, setzt neue Akzente und zwingt sogar zur Adaptierung des bestehenden Begriffsapparates. Die Bildung als nie anschließbare Lernkontinuität hat Ausmaße, die zurzeit noch gar nicht erschöpfend erfasst werden können und viele Aspekte in sich bergen, die erst im Laufe fortschreitender Praxis deutlich werden können. Aber die bereits sichtbaren Entwicklungen genügen, um aufzufordern, jegliche Scheuklappen abzulegen und sich den neuen Herausforderungen zuzuwenden. Der Wechsel des Paradigmas wird nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren nachhaltig bereichern.

Dabei geht es natürlich um alle Zielebenen des Lernens, nicht zuletzt auch um die bisher in diesem Text noch nicht ausführlicher diskutierte dritte Ebene, der sozialen Kompetenz.

Im nächsten Abschnitt soll deutlich werden, welche Auswirkungen die kommunikativen Ansprüche des Lehrens und Lernens auf den Unterricht haben können und soll gezeigt werden, wie ihnen vielseitig begegnet werden kann.

5. Der Aufstieg der sozialen Kompetenz

In den neunziger Jahren bekam ich Gelegenheit, an der Entwicklung der Ausbildung für Beamte mitzuwirken. Zusammen mit einer Psychologin gestaltete ich im Rahmen der damaligen Kurse für Akademiker und Akademikerinnen im Tandem eine Woche zur sozialen Kompetenz. Die Inhalte erstreckten sich von den Grundlagen der Kommunikation bis zum Umgang mit der Führung und der Macht in den zukünftigen höheren und hohen Positionen, die nachher Großteils auf die Teilnehmenden warteten. Vortrag, Diskussion und Gruppenarbeit mit Plenarberichten waren die Säulen des Unterrichts im Teamteaching, bis mich die Kollegin fragte, ob ich nicht meine damals gerade neuen Erfahrungen in der Clownerie einbringen möchte, um ein neues Element in die Methodik einzuführen.

Ich verwandelte den Lehrsaal in einen Raum mit provisorischer Bühne und ging das Thema Präsentation mit den Methoden an, die ich bei den Clowns kennengelernt hatte. Nicht das fehlerfreie „richtige“ Handeln stand wie sonst damals üblich im Mittelpunkt, sondern das langsame authentische und zur Person passende Vorgehen, das dem ersteren wohltuend überlegen war. Die Aktion war ein voller Erfolg, sowohl hinsichtlich der thematischen Schwerpunktsetzung als auch ihrer methodischen Umsetzung. Ich erinnere mich noch heute an die lebendige Diskussion, die sich nachher noch lange nach Ende des Unterrichts in einem Gasthaus hinzog. Noch Jahre später gab es positives Feedback von Teilnehmenden, wenn ich sie irgendwo traf.

Das war der Anfang. Inzwischen habe ich ungezählte solcher Trainings in allen möglichen Bildungsbereichen gemacht, bei denen verschiedene Aspekte der sozialen Kompetenz thematisiert wurden, die Aufarbeitung aber immer mit solchen Methoden geschah. Der jüngste Teilnehmer war 9 und die älteste Teilnehmerin 72. Die methodischen Ansprüche wurden differenzierter und nach und nach weiterentwickelt.

Das folgende Kapitel ist daher nicht zuletzt ein Aufriss dieser Erfahrungen und Ideen, ohne die ich einen Text zur Unterrichtsqualität sehr unvollständig fände.

Viele andere Lehrende sind ähnliche Wege gegangen, um den rasch steigenden Anforderungen an das Soziale Lernen gerecht zu werden. Ob in der Zusammenarbeit mit der Kunst, dem Sport, oder mit anderen Bereichen – stets wurden neue methodische Settings und mehr oder weniger originelle Herangehensweisen entwickelt, um das Lernen

im sozialen Feld voranzubringen.

Im Kreis der Lernziele spielte ihre dritte Ebene, die auf die Kompetenzen im sozialen Handeln gerichtet ist, lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Die kommunikativen Seiten der verschiedenen Tätigkeitsfelder wurden aus dem Lerngeschehen weitgehend ausgeklammert und den informellen, wenig reflektierten Aktivitätsmustern der verschiedenen sozialen Schichten, Berufsgruppen, Altersstufen, usw. überlassen. Fast bis ins letzte Viertel des vergangenen Jahrhunderts wurde der wachsende Lernbedarf weitgehend ignoriert, den die soziologische Forschung schon lange moniert hatte (vgl. z.B. THORNDIKE 1920).

Zur Orientierung sei an dieser Stelle auf Grafik 1 zu den Lernzielen verwiesen.

Die Dynamik der modernen Weltgesellschaft stellt allerdings Anforderungen an die sozialen Strukturen und an die in ihnen agierenden Individuen, durch die die traditionellen Gestaltungsweisen sozialer Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weitgehend überfordert sind und ihre Integration in den Gesamtzusammenhang von Lehren und Lernen unabdingbar geworden ist.

Was früher als Staatsbürgerkunde und später als politische Bildung einen inhaltlichen und formalen Rahmen erhielt, inkludiert eine Aufgabenstellung, die weit über die Unterrichtsfächer hinausgeht. Das soziale Lernen betrifft jedes einzelne Fach genauso wie die beiden anderen Zielebenen des pädagogischen Handelns, und schließlich ganz besonders die Sozialkompetenz als eigenständiges Themenfeld.

Das soziale Lernen ist Teil des individuellen Lerngeschehens von Beginn an. Es tritt nicht erst später zu den anderen Ebenen hinzu, sondern begleitet sie kontinuierlich und stellt auch eigenständige Handlungsfelder her. Wenn etwa, wie bei ROTH (2011) beschrieben, Kindergartenkinder mit einer körperlich und geistig schwer behinderten gleichaltrigen Gefährtin konfrontiert werden, ergeben sich mannigfache konkrete Lernprozesse auf der kommunikativen Ebene, die den persönlichen Zugang zum Anderssein massiv in eine positive Richtung beeinflussen können, wie zum Beispiel Anteilnahme, Empathie und Hilfe ebenso wie Fairness, Respekt und Wertschätzung, allesamt Eigenschaften sozialer Kompetenz.

Das von ROTH (2011) geschilderte Ergebnis ist nebenbei bemerkt ganz anders als von der pädagogischen Engstirnigkeit in der Gesellschaft vielenorts befürchtet, die völlig

einseitig in diffusen Kategorien des Tempos, der Menge und der Gleichförmigkeit der Lernenden gefangen ist, und in einer fiktiven Angst um die Zukunft der nicht behinderten Kinder genau diese verspielt. Es bedarf „nur“ einer für das Lerngeschehen verantwortlichen Person, die es wagt, die gemeinsamen Lernprozesse der Kleinen zuzulassen und sorgsam zu begleiten, um des Entstehens der wichtigen Kompetenzen zu ermöglichen.

Der begleitenden Funktion des sozialen Lernens für die verschiedensten Lernfelder kommt im Leben eine enorme Bedeutung zu, wenn man beispielsweise die Führungsfähigkeit in der Berufswelt in Betracht zieht, wie im vorigen Kapitel bereits angedeutet. Fachkompetenz allein ist für sie viel zu wenig, und auch ihre Verbindung mit wirtschaftlicher Kompetenz ist unzureichend. Entscheidend ist die soziale Ebene, die dringlich und eingehend bearbeitet werden muss, wenn der in vielen Bereichen der Wirtschaft und Gesellschaft noch immer immense Mangel an Führungsqualitäten beseitigt werden soll.

Das Lernfeld der sozialen Kompetenz im engeren Sinne zielt schließlich auf eine Vielzahl von kommunikativen Tätigkeitsbereichen ab, angefangen vom Umgang mit sich selbst und mit anderen Menschen über die weitflächigen kommunikativen Handlungsebenen bis hin zu Lenkungsaufgaben in der Gemeinschaft und sozialem Engagement.

Attribute des Individuums in der globalen Gesellschaft, was die eigene Person anbelangt, sind etwa Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit, aber auch Verantwortungsgefühl und Selbstdisziplin. Im Umgang mit anderen kommen zu den oben genannten die Eigenschaften der Kritikfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Toleranz, Multikulturalität und andere hinzu.

Das kommunikative Kompetenzsegment umfasst unter anderem Teamfähigkeit, Zusammenarbeit mit anderen, Sprachfähigkeit und Sprachoffenheit sowie die Kommunikationsfähigkeit im generellen Sinne.

Die bereits angesprochenen Führungsaufgaben müssen durch Eigenschaften wie Flexibilität, Engagement sowie Konsequenz ergänzt werden und soziales Engagement wird in hohem Maße von emotionaler Intelligenz geprägt.

Letzteres verweist auf den hohen Stellenwert der Emotionen nicht nur auf den beiden ersten Ebenen, sondern aber, insbesondere im Kontext der sozialen Kompetenz, auch

auf negative Potentiale der sozialen Ebene, die auf die Manipulation der Stimmung und auf das Schüren negativer Gefühle wie Neid, Angst oder Hass abzielen und in der heutigen Zeit (wieder) beklemmende Ausmaße angenommen haben.

Die Manipulation der Massen nähert sich in alarmierender Weise den schmutzigen Formen der Instinktweckung aus der Vergangenheit vor der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts an. Ein drastischer Hinweis also, wie bedeutsam die entschiedene Forcierung des sozialen Lernens geworden ist.

Die emotionale Komponente ist bereits auf der intellektuellen Ebene massiv wirksam, wenn es um soziale Themen geht. Der kleine österreichische Volksschüler zum Beispiel, der seinen Banknachbarn nicht ausstehen kann, weil er aus Afrika stammt, eine sehr dunkle Haut hat, die Sprache der Region schlecht spricht und weil dessen Eltern zu wenig Geld haben, um ihrem Kind bestimmte Kleidermarken zu kaufen, handelt nicht auf kognitiver, sondern auf emotionaler Basis. Das Fremde verleitet zur Abwehr, vielleicht auch, weil zu Hause oder anderswo abfällig über den Klassenkameraden geredet wurde, aber in erster Linie, weil das Andere unsicher und ängstlich macht. Das Emotionale diktiert sein Verhalten, lange bevor unter Umständen aus den beiden Buben Freunde werden, weil sie das Trennende überwinden sowie das Gemeinsame entdecken und schätzen lernen, wie in einem konkreten Fall tatsächlich der Fall.

Oft schlägt die operative Zielebene dabei eine Brücke, wenn etwa gemeinsame Aktivitäten, etwa im Sport oder in der Musik, die Basis der Annäherung bilden.

Ein anderes Diktat wider die Vernunft entsteht über Interessen, die sich der Realität verschließen. Da gibt es beispielweise einen Präsidenten eines großen und einflussreichen Landes, der um jeden Preis aus den internationalen Beschlüssen zur Rettung der Umwelt aussteigen will, weil er den Klimawandel und seine Ursachen nicht einsehen will und die Geschäftsinteressen von Seinesgleichen gefährdet sieht.

All das hat mit Logik und Wahrheit wenig zu tun, ist jedoch trotzdem destruktive Wirklichkeit; die offenbar in der Demokratie sogar mehrheitsfähig geworden ist. Entsprechend eingeschränkt sind die Erfolgchancen von Methoden, die bloß um klassische Aufklärung bemüht sind, wenn die Argumente zu wenig zählen oder gelogen wird, dass sich die Balken biegen.

Soziales Lernen muss auf die ganze Person bezogen sein und nicht nur auf ihr Denken.

Es muss die Gedanken ebenso ansprechen wie die Emotionen und davon ausgehen, dass Wissen allein zu wenig ist und allzu oft nichts nützt. Es muss auch die Strukturen schaffen, in denen das Lernen erfolgreich geschehen kann, denn viele bisher entwickelte Methoden sind zu sehr den alten Formen der Aufklärung verhaftet und sehen entsprechend alt aus, wenn sie auf Abwehr, Lüge und Verführung stoßen.

Es ist noch nicht lange her, da wurde soziales Lernen grundsätzlich positiv gewertet, als würde jede Beschäftigung in diesem Sinne menschenfreundliche Resultate zeitigen. Heute müssen solche Sichtweisen als blauäugig klassifiziert werden, wenn gewisse Seiten der sozialen Kompetenz enorm manipulativ und verachtend wirken können, und man oft genug mit dem Missbrauch sozialer Kompetenz konfrontiert ist, der nahezu tagtäglich wächst. Es gibt auch die destruktive Seite der Sozialen Kompetenz.

Die elektronischen Netzwerke beispielsweise sind nicht nur Wegbereiter weltweiter Kommunikation und des Austausches freier Bürgerinnen und Bürger, sondern viel zu oft auch Medien der Destruktion, mit Hasspostings, Fakenews, Mobbing, Rufschädigung und vielen anderen Vorkommnissen bis hin zur sozialen Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen, etwa Immigranten und Exilantinnen, die pauschal für die Untaten einzelner verantwortlich gemacht werden. Die Destruktion droht außer Kontrolle zu geraten, und wenn man bedenkt, was sie vor etwa siebzig Jahren an Grauen in Europa bewirkt hat, bestehen dringlichste Gründe, die Wiederholung der Geschichte zu vermeiden.

Allein das belegt bereits, wie komplex die Anforderungen an das Lernen sind und wie dringlich angemessene Wege sind, sie erfolgreich zu bewältigen.

Die soziale Kompetenz kennt sowohl sehr allgemeine als auch äußerst konkrete Ansprüche, die der Umsetzung harren. Auf der generellen Ebene hat die öffentliche Debatte der letzten Jahrzehnte in etlichen Belangen mehr Klarheit geschaffen, als bei vielen Individuen bereits angekommen ist. Sie ist eng mit den grundlegenden Menschenrechten verbunden, wie sie von global agierenden Institutionen, zuvorderst den Vereinten Nationen, in den Mittelpunkt der Sozietät gerückt werden.

Eine der konsequentesten Maßnahmen, der gesellschaftlichen Destruktivität wirkungsvoll und auf Dauer zu begegnen, ist die Förderung eines globalen Klimas der Neugier, Offenheit, Toleranz und Beweglichkeit, welches das Neue nicht gleich als Gefahr, sondern auch als integrative Chance begreift. Das erfordert starke Individuen ganz im Sinne

der obigen Beschreibung sozialer Kompetenz. Es verlangt Menschen, die das Andere, Fremde und Neue als Bereicherung des eigenen Lebens sehen können, also nicht exkludieren, sondern inkludieren oder zumindest integrieren wollen. Die Integration ist eng mit der Toleranz verbunden, aber der Begriff, der am zwingendsten für eine bereichernde Lebenshaltung steht, ist die Inklusion (siehe z.B. RITTMAYER 2014).

Es handelt sich dabei nicht um schöngeistige Gedankenburgen verträumter Visionäre, sondern um unverzichtbare Ansprüche an das menschliche Tun, die nicht nur eng mit den Menschenrechten verbunden sind, sondern in diesen Zusammenhängen auch weiterentwickelt werden müssen, um lebenswerte Realitäten für alle Individuen zu schaffen.

Vieles deutet darauf hin, dass Integration und Inklusion längst auf einem guten Weg sind, ohne dass darum viel Aufsehen gemacht wird. Um ein einfaches alltägliches Beispiel zu bemühen: die Lebensmittelgeschäfte tragen nicht nur regionalen Nahrungsqualitäten Rechnung, sondern sind auch voll mit italienischem Schinken, französischem Käse, spanischem Wein, arabischem Humus und vielen anderen Produkten aus der ganzen Welt, die auf den heimischen Tellern vieler Menschen gelandet und nicht mehr wie früher nur kleinen Schichten von Liebhabern und Liebhaberinnen vorbehalten sind. Diese Entwicklung verdeutlicht, wie bereichernd das Fremde und Unbekannte sein kann, und wie sehr es durch den Magen geht, selbst wenn der Kopf noch hinterherhinkt. Die Öffnung der Einstellungen und Gewohnheiten für das Neue ist Resultat von Lernprozessen, die auf vielen anderen Ebenen des Lebens noch auf die Realisierung warten, um sie bezogen auf die ganze Person entwickeln und mögen zu lernen.

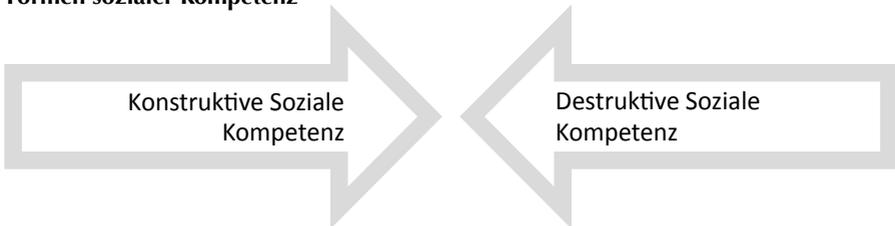
Solche Perspektiven sind vielleicht näher, als es manchmal scheint. Nicht nur, dass sich unzählige Menschen als Weltbürger den Ansprüchen von Integration und Inklusion längst verpflichtet fühlen, ist zum Beispiel das Wirken der Vereinten Nationen und anderer globaler Institutionen, wie etwa der UNESCO, die sogar für die Etablierung dieser Begriffe ursprünglich verantwortlich war, auf jene fokussiert.

Diese positive Ausrichtung des sozialen Lernens ist eine Herausforderung ganz im Sinn der Pädagogik. Es geht um konstruktive Soziale Kompetenz auch als Kampfansage gegen die Destruktion. Seit ihren Ursprüngen rückt jene den gemeinsamen Erfahrungsreichtum und die produktive Fülle der Individuen sowie deren sozial bereichernde und bereicherte Weiterentwicklung in den Mittelpunkt ihrer Anstrengungen und wendet

sich gegen Manipulation, Ausschließung, Zerstörung und Vernichtung. Umso aufregender ist daher ihre Aufgabe, die Zukunft des sozialen Lernens gestalten zu lernen.

Grafik 6

Formen sozialer Kompetenz



Die dritte Zielebene von Lernprozessen kennt weniger als die beiden anderen bereits etablierte und weithin anerkannten Muster, wie das Lernen konstruktiver sozialer Kompetenz konkret vor sich gehen soll, um qualitativ anspruchsvoll und effizient zu sein. Sicher ist nur, dass wie schon angedeutet die klassischen Methoden des Unterrichtens in etlichen Fällen nicht ausreichen, um die anstehenden Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Die Pädagogik ist also selbst noch am Lernen, was allerdings keineswegs bedeutet, dass sie erst am Anfang steht.

Allerdings meint die eingeschränkte Reichweite des traditionellen Unterrichts keineswegs, dass er unwichtig geworden ist, sondern bloß, dass auf der dritten Zielebene zusätzliche Aufgaben hinzukommen. Alles bisher Gesagte gilt auch weiterhin, und ohne die bereits formulierten Ansprüche der Unterrichtsqualität können weitere Schritte nicht erfolgreich sein.

Ich denke da etwa an meine Lehrveranstaltung zum Schreiben an der Universität, die mit den „alten“ pädagogischen Methoden durchaus ihr Auslangen findet. Sie richtet sich an berufstätige Studierende und versucht, ihnen einige wichtige Aspekte des dortigen speziellen Schreibens klar zu machen, ohne das ein erfolgreiches Studium nicht möglich ist. Erarbeiten in Kleingruppen und im Plenum, Üben einzelner Schreibformen und Verfassen einer kurzen wissenschaftlichen Arbeit in Gruppen decken das Thema weitestgehend ab, was in anderen Zusammenhängen aber nicht der Fall ist und Neuland zu erschließen erzwingt.

Das Beispiel am Beginn dieses Kapitels machte aber die Notwendigkeit der Ausweitung des methodischen Repertoires deutlich. Es zeigte auch, in welches Neuland der

Weg führen kann, der nicht selten noch auf Unverständnis stößt und mit Scharlatanerie verwechselt zu werden droht, obwohl es sich um ernsthafte und im Interesse der Lernqualität notwendige Versuche handelt, den besonderen Ansprüchen sozialen Lernens gerecht zu werden. Wie in den meisten Fällen des realen Wandels provoziert die Wirklichkeit vielerorts spontane Maßnahmen, um neuen Dimensionen eine erste Form zu geben, die natürlich nicht immer erfolgreich ist, aber den Status des Experiments rechtfertigt, aus dem bestandfestes Neues entsteht.

In vielen Bildungseinrichtungen für Erwachsene häufen sich zum Beispiel spezielle unterrichtliche Maßnahmen, die wie meine Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben auf die Verbesserung des individuellen Lernmanagements abzielen, um den Gefahren des Scheiterns zu begegnen. Dazu zählen etwa Probleme der Beharrlichkeit und Konsequenz beim Lernen, der Zeiteinteilung und der individuellen Lernorganisation, der persönlichen Lernweisen, der Präsentation von Resultaten, des selbstbewussten Auftretens, und vieles andere mehr.

Das alles mag angesichts der vorhin angesprochenen großen Entwürfe auf den ersten Blick sehr eng und klein wirken, aber so bescheiden solche Themen zunächst auch scheinen mögen, weisen dennoch viele weit über den aktuellen Zusammenhang hinaus. Die Konsequenz beim Lernen beispielsweise ist später unter anderem Teil des unbeirrten Verfolgens von Zielen und der Selbstdisziplin im Leben, lange nachdem der konkrete Lernanlass zu Ende gegangen ist. Ähnliches gilt auch für die lebensbegleitende Lernorganisation als individuelle Lernkontinuität und ganz besonders für das selbstbewusste Auftreten, das immer und überall wichtiges Attribut des Selbstvertrauens und der Wirkung der Person sein wird.

Gar nicht wenige klein scheinende Themen ebnen den Zugang zu weitreichenden Lösungsansätzen beim Erwerb der sozialen Kompetenzen. Ganz im Sinne des Fortschreitens vom Bekannten zum Unbekannten des COMENIUS (1970) bieten sie meist auch die Garantie, mit hoher Motivation angepackt zu werden und das Abgehobensein von den aktuellen Dringlichkeiten und Bedürfnissen der Lernenden zu vermeiden.

Es kommt also in vielen Fällen darauf an, in der jeweiligen Situation den Bedarf an bestimmten sozialen Lernanlässen ernst zu nehmen und von dort aus die Maßnahmenpakete zu entwickeln.

Mit dem Finden von Inhalten allein ist es aber nicht getan. Es bedarf, wie schon oft ge-

nug betont, auch der Wege, bestimmte Ziele tatsächlich erreichen zu können. Der Mangel an einschlägigen Erfahrungen hat in den letzten Jahrzehnten zunächst zu manchen Irrwegen und Umwegen geführt, über die man sich aus heutiger Sicht wundern mag, deren Überwindung aber der wachsenden Zahl von originellen methodischen Ansätzen Vorschub leistete, die gegenwärtig zu beobachten sind.

Der am Beginn des Kapitels angesprochene Themenbereich des selbstbewussten Auftretens erscheint aus meiner Sicht besonders geeignet, beispielhaft die wichtigen Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Das Thema im Lichte der vorhandenen Einstellungen und Erfahrungen zu diskutieren, wird in den meisten Fällen ein erster wichtiger Schritt sein. An vielen Stellen wird sich der Vergleich mit erfolgreich auftretenden Personen aufdrängen, etwa mit Entertainern und anderen Rampenlichtern. Auch verschiedene theoretische Positionen zum Thema sollten eine Rolle in der Debatte spielen. Individuelle Probleme mit dem Auftreten schwingen die ganze Zeit mit und müssen schließlich in den Vordergrund gerückt werden, um auf Lösungen hinarbeiten zu können. Bis hierher gibt es keine Zweifel, dass die methodischen Repertoires der Pädagogik für einschlägige Lernanlässe ausreichend sind.

Im pädagogischen Sinn könnte dabei auch viel weniger lehrerzentriert vorgegangen werden, etwa durch Recherchen der Lernenden im Internet oder durch die Analyse von Präsentatorinnen und Präsentatoren in Nachrichtensendungen.

In vielen Fällen landet die anschließende Diskussion bei Vorschlägen, wie „man“ agieren sollte, um erfolgreich zu sein. Es fällt schwer, eine gemeinsame Linie zu finden, zu unterschiedlich sind die Ratschläge und die involvierten Personen.

Lange war man tatsächlich der Meinung, es gäbe effiziente Wege für alle Individuen, Auftritte in gleicher Weise erfolgreich zu gestalten. Das führte unter anderem zur Mode, Pantomime einzuladen, die den Leuten in den jeweiligen Ausbildungsmaßnahmen Mimik und Gestik beibringen sollten. Die Resultate waren wenig beeindruckend. Was etwa bei Südländern oft wirkungsvoll aussieht, nämlich schwingvoll mit den Armen herumzufuchteln, kann bei Menschen in Mitteleuropa bald einmal peinlich wirken.

Andere versuchten es mit dem Nachahmen von Ticks und Tricks erfolgreicher Präsentatoren. Ein legendärer österreichischer Bundeskanzler hatte etwa die Eigenheit, während

seiner gekonnten Auftritte mit dem Kugelschreiber zu schnipseln, was bald allen Ernstes dazu führte, dass manchenorts trainiert wurde, irgendetwas während der eigenen Rede in der Hand zu halten. Aber auch das war für die Lernenden nicht sonderlich zielführend.

Was bei der einen Person gut aussieht, muss noch lange nicht bei anderen Leuten ein ähnliches Resultat erzeugen. Alle Menschen haben ihre eigene Art, zu wirken und von den anderen eventuell positiv wahrgenommen zu werden. An der Entdeckung und Entwicklung des persönlichen Wirkungsgefüges und an der Authentizität der Individuen als Schlüsselbegriff führt kein Weg vorbei.

An diesem Limit scheiterten auch fundiertere Vorgangsweisen als die eben angesprochenen. Wird etwa, um ein weiteres konkretes Beispiel zu zitieren, das vorwiegend weibliche Verkaufspersonal eines Warenhauses im gewinnenden Lächeln trainiert, kann es am Ende passieren, dass zwar überall strahlende Gesichter hinter den Pulten zu sehen sind, der ganzen Aktion jedoch ein Misserfolg beschieden ist, weil sich die sexuellen Belästigungen durch die männliche Kundschaft drastisch häufen. Was „an und für sich“ für gut gehalten wird, muss noch lange nicht die beabsichtigte Botschaft für andere zu transportieren imstande sein.

Gefragt sind methodische Kreationen, die weder das Verharren auf bloßem Bereden, noch den Reinfall auf vermeintlich allgemein erfolgversprechende Verhaltensweisen bedingen. Auffallend oft hilft die Kunst bei der methodischen Erweiterung, und ist dabei zunehmend erfolgreicher als einst die Pantomime. Wegen der wachsenden Zahl methodischer Ansätze im Zusammenwirken mit verschiedenen Künsten, wie etwa Schauspiel und Tanz, hat sich sogar der nicht unbedingt das ganze Themenfeld abdeckende Überbegriff der „Dramapädagogik“ herausgebildet (BOLTON 1963)

Natürlich ist die Kooperation mit Künsten nicht die einzige Verknüpfung des Lehrens mit anderen methodischen Kompetenzen für authentisches Agieren, zu denen etwa auch die intensive Beschäftigung mit bestimmten Tieren (z.B. das Reiten oder die Begegnung mit Delfinen) gehört.

In der Regel bilden einzelne Lehrende, die durch Eigeninitiative den Zugang zu einzelnen Künsten von der Pädagogik her erschließen, die Brücke zwischen ihrem angestammten Handlungsfeld und den neuen methodischen Repertoires, wie an meinem Beispiel der kontemporären Clownerie deutlich wird. Die Zukunft des Lehrens auf der

sozialen Zielebene wird in nicht unerheblichem Ausmaß von grenzüberschreitenden Kompetenzen der Lehrpersonen gekennzeichnet sein, die in kollaborative Unterrichtsformen mit Kunstschaffenden münden können oder sogar sollten.

Zurück zu meinem Beispiel der kontemporären Clownerie. Authentizität hat sehr viel mit Selbsterkennen als lebenslangen Lernprozess zu tun und ist dem jeweiligen Individuum nie vollständig bewusst. Viele Aspekte beeinflussen das Handeln der Individuen gleichsam hinter deren Rücken in maßgeblicher Weise. Man bemerkt sie gar nicht, trotzdem wirken sie.

Es sind sehr stark von Emotionen getragene Aspekte der Person, wie etwa das Handlungstempo, das Raumempfinden oder der Umgang mit den eigenen Schwächen und Makeln, um nur einige zu nennen, die im Agieren stets mitschwingen und ihm ihren Stempel aufdrücken. Man kann sie zu den sogenannten Selbstverständlichkeiten des Alltags zählen (KOSIK 1967) oder auch Alltagstabus nennen.

Genau solche Eigenschaften nimmt die Clownerie jedoch sehr ernst, weil die Qualität ihrer Akteure von der Authentizität lebt. Daher spielen sie in der Ausbildung und auch später eine wichtige Rolle und es gibt umwerfende Methoden, das Verborgene spürbar zu machen und konkret zu entwickeln.

Am Beispiel des Handlungstempos kann dies anschaulich gemacht werden. In einer Zeit der allseitigen und nahezu hemmungslosen Beschleunigung verfällt es der Hektik, die überall die Gesellschaft prägt und auch beim Lernen schon früh eine wichtige Rolle spielt. Die Kinder müssen in der Schule die Beschleunigung erst in den Griff kriegen, und solche, die langsam und bedächtig lernen und sich ihre Antworten gut überlegen wollen, geraten gegenüber den anderen, die „wie aus der Pistole geschossen“ auf Lehrerfragen antworten, leicht in die Situation, als unbegabt und lernschwach eingestuft zu werden. Also ist Tempo angesagt, um nicht in den Strudel der Exklusion im Bildungssystem zu geraten. Später ist „High Speed“ ein selten hinterfragtes Attribut der Person, mit dem man scheinbar überall im Vorteil ist, angefangen von der Beschleunigung in der Arbeitswelt bis zur Sportlichkeit in der Freizeit.

Begriffe, die mit reduziertem Tempo zu tun haben, wie etwa die Muße, verschwinden fast aus dem Wortschatz. Nur wenige Berufsgruppen haben das Privileg, sich aus der Hektik zumindest teilweise heraushalten zu können. Dazu gehören zum Beispiel die Clowns, die in ihren Ausbildungseinrichtungen oft mühsam lernen, wieder langsam

und bedächtig zu agieren. Sie erfahren dabei nachhaltig, dass sie nur auf diese Weise Erfolg haben können. Die Bedächtigkeit ist eines der großen Geheimnisse starker Auftritte und die Könner, egal in welchem Metier sie tätig sind, bewahren es nur zu gerne für sich.

Wenn die Clowns erleben können, dass die Langsamkeit wieder lernbar ist, warum sollten sie die anderen Menschen nicht erlernen können, wo noch dazu die Übungen hierfür so einfach und so bestechend sind, dass etwaige Vorwürfe, künstlerische Methoden hätten einen zu hohen Schwierigkeitsgrad, um sie seriös einzubinden, sie nicht treffen können. Die praktischen Erfahrungen in meinen Workshops haben diese Erwartungen bestätigt (siehe auch DIV.ED 2014).

Man stelle sich vor, eine Bühne zu betreten und auf ihr eine Aufgabe zu erfüllen, beispielsweise eine Präsentation zu machen. Für Eingeweihte, nicht nur für Clowns, sondern etwa auch für Schauspieler, ist klar, dass es nicht nur eine einzige Stelle des Auftrittes gibt, sondern deren drei: die Punkte des Erscheinens, der Aktion und des Abganges.

Hätte einst mein Englischlehrer mehr Auftrittskompetenz geübt, wäre er nicht in die Klasse gestürmt, sondern in der Tür stehen geblieben, wie der Direktor, der es liebte, dort zu verweilen, ohne ein Wort zu sagen und zu warten, bis er damit alle anderen Aktivitäten im Raum erdrückt hatte. Die Pause in der Tür war sein Instrument, die ganze Aufmerksamkeit auf sich zu konzentrieren. Erst dann ging er zum Lehrertisch.

So einfach das klingt, muss man es aber erst einmal aushalten, die Pause tatsächlich zu machen und nicht gleich auf den Aktionspunkt zuzurennen. Denn der ist beim Lehrertisch, oder beim verwendeten Medium, oder wenn nötig auch anderswo. Am Auftrittspunkt gibt es zwei Pausen, eine vor und eine nach der Präsentation. Die vierte ist beim Abgang, und es gilt im Training alle gleich lang zu halten und keine auszulassen.

Das Üben dieses „Dreiecks“ habe ich in der Clownerie gelernt, andere Leute vielleicht in ähnlichen Künsten. Es kommt in erster Linie auf die Pause an, und nicht auf irgendeine andere Tat. Das Gefühl für sie kommt überraschend schnell und schon der zweite Versuch sieht meist ganz anders aus, als der erste. Die anderen im Raum, Teilnehmende ebenso wie Trainerinnen und Trainer, geben das Feedback, das anfangs meist lautet: die Aktion war viel zu schnell. Wenn man glaubt, die Pause sei viel zu lang, kommt von den anderen zurück: jetzt sieht der Auftritt viel besser aus. Lässt man sich darauf ein, hat die persönliche Gefühlswelt ihre große Chance: man hudelt nie

wieder wie vorher. Vielleicht passiert es noch öfters, dass einem das Tempo durchgeht, aber man bemerkt es und ist in die Lage versetzt, das zur eigenen Person gehörende zu entwickeln. Dem Selbstwertgefühl wurde quasi durch die Hintertür geholfen. Die Sicherheit beim Auftreten steigt und die Pause ist ein unschätzbare Wert in der Kommunikation, nicht nur im Unterricht.

Damit habe ich in meine Workshops das Erreichen eines Ziels der sozialen Kompetenzen möglich gemacht, das den anderen pädagogischen Methoden verschlossen war: die Stärkung der Selbstwahrnehmung und des Selbstbewusstseins unter Einschluss des Fühlens. Das geschah auch durch andere Schwerpunkte, die oben schon erwähnt wurden, wobei sich die Arbeit an den Makeln als besonders wichtiger Lernbereich erwiesen hat (vgl. GOFFMAN 1967). Während in vielen Konzepten auf das „Verstärken der Stärken“ einer Person gesetzt wird, sind es gerade die Schwächen, die den Takt angeben. Niemand kann stärker sein, als es die Schwächen zulassen. An ihnen zu arbeiten, sie entweder zu überwinden, oder zu kultivieren, oder zu akzeptieren (was sich oft als wichtige und befreiende Alternative erweist) ist die Basis für persönliche Stärke, die, um es noch einmal zu betonen, nicht nur auf das Bewusstsein gerichtet sein kann. Die Schule der Kompetenzen muss auch eine Schule der Gefühle sein, will man diese der Manipulation und Destruktion der Individuen entreißen.

Was für dieses Beispiel gilt, gilt für zahllose andere Erfahrungen in der Verknüpfung von Pädagogik und Kunst hinsichtlich des sozialen Lernens auch. Ich habe bisher nur einige genannt, aber es gibt sicher viele andere, die ebenfalls über enormes Potential verfügen, wenn man nur an die Literatur und den Film denkt.

Die Zukunft der Pädagogik hängt eng mit der großen Verantwortung zusammen, die das Lehren im Bereich der Gefühle übernimmt. Von einer etwaigen Verringerung seiner Aufgaben kann unter den Auspizien des Paradigmenwechsels keine Rede sein. Lehren wird wichtiger als je zuvor.

Das Beispiel der Langsamkeit verdeutlicht nicht nur, welche Wege dringlich geworden sind, um die Qualität des Lernens auf der Zielebene der sozialen Kompetenz umfassend zu entwickeln, sondern zeigt letztlich auch, wie wichtig die originelle Weiterbildung der Lehrenden ist und dass sie in Felder hineinreichen sollte, von denen auch unerwartete Impulse ausgehen können, die in der Lehrperson sich zu neuen Kompetenzgeflechten verdichten.

Auch das Unterrichten in Team wird durch solche Aufgaben vielfältige Verbreitung finden müssen, zumal es immer schwieriger wird, die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Person zu bündeln. Das kollaborative Lehren ist eine notwendige Folge des Unterrichts auf der dritten Lehrzielebene.

Es scheint, als führe im sozialen Lernen in vielen Fällen kein direkter pädagogischer Weg zum vollen Erfolg. In den Umwegen liegt die Stärke dieses Lernfeldes, wie schon KOSIK (1967) andachte, wenn er behauptete, dass viele Wahrheiten große Umwege nötig machen, um ihnen nahe zu kommen. Einer dieser Umwege ist die Wissenschaft, ein anderer die Kunst.

Erfolgreiches Lernen der sozialen Kompetenz erschließt bunte und spannende Dimensionen des Lernens und gibt dem Unterricht eine Vielzahl neuer Möglichkeiten. Es gilt, diese seitens der Lehrenden nicht für sich zu behalten, sondern in öffentlichen Diskussionen und Vorführungen auszutauschen, um eine breite Basis für die Optimierung zu schaffen.

Deutlicher als je zuvor wird auf allen Seiten die kollaborative Basis der Unterrichtsqualität der Zukunft deutlich. Ohne den Aufbruch der Lehrerschaft zu neuen Ufern ihrer Tätigkeit kann es diese Zukunft nicht geben. Es gehört zu den wichtigsten und aufregendsten Aufgaben zeitgenössischer Pädagogik, solche zielführenden Wege zur umfassenden Kompetenzentwicklung der Individuen zu finden, auszugestalten und zu verbreitern.

6. Der gesellschaftliche Rahmen

Wenn die Rolle des Staates in Betracht gezogen wird, fällt auf, dass bisher im Text wenig von ihm die Rede war. Unterrichtsqualität wurde in erster Line als Angelegenheit des Lehrens und Lernens gesehen, und wo informelle Wege des Lernens die Oberhand gewinnen, ist für die Macht sowieso Krise angesagt, wenn man etwa die wachsende Zahl von Ländern in Betracht zieht, in denen das Internet stark eingeschränkt ist und soziale Netzwerke verboten sind.

Allein schon deshalb wäre es unsinnig, den gesellschaftlichen Rahmen auszugrenzen, und es gibt viele andere Gründe, ihm ein spezielles Kapitel zu widmen, zumal es keine von vornherein feststehende Tatsache ist, dass er der Bildungsqualität nützt.

Der Staat und die maßgeblichen Kräfte der Gesellschaft waren die längste Zeit ein gewaltiger Bremsklotz der Unterrichtsentwicklung und die Pädagogik hatte mit ihnen wenig Freude.

Nicht nur das. Allein wenn man bedenkt, dass etwa ein COMENIUS, der in Mitteleuropa in jungen Jahren Gewaltiges in der Schulentwicklung geleistet hat, nur deshalb seine heute überlieferten großen Werke schaffen konnte, weil er den habsburgischen Häschern entkam, in die freien Niederlande flüchtete und als Hauslehrer der Kinder der reichen Bürger von Amsterdam auch die Zeit fürs Schreiben fand, anstatt in heimischen Gefilden am Strick zu baumeln, wie es seitens der Herrschenden geplant war, wird der Widerspruch ersichtlich, der zwischen Pädagogik und Obrigkeit die längste Zeit bestand.

Selbst DIESTERWEG, um einen anderen in diesem Text Diskutierten zu nennen, machte sehr unliebsame Erfahrungen, als er nach der gescheiterten bürgerlichen Revolution von 1848 aus allen Ämtern verjagt und aufs Existenzminimum gesetzt, ein kärgliches Leben fristen musste. Zyniker meinen, der gesellschaftliche Fortschritt seiner Zeit hätte darin bestanden, dass man ihn nicht mehr einen Kopf kürzer machen wollte.

Auch andere große Vertreter der Disziplin waren mit dem Tode bedroht und auf der Flucht, wie etwa ROUSSEAU (2010) aus Frankreich, oder LOCKE (1990) aus England. Über diejenigen, denen es nicht gelang davonzulaufen, breitet die Geschichte meist den Mantel des Schweigens.

Pädagoge oder Pädagogen zu sein, war ein großes existenzielles Risiko, das bis in die

Antike zurückreichte, in der schon der in der Einleitung ebenfalls angesprochene Sokrates (siehe MUGERAUER 2001) im alten Athen den Schierlingsbecher leeren musste, um früher als beabsichtigt den Hades zu überqueren.

Akribisch wachte der Staat in der Vergangenheit die längste Zeit darüber, dass sich die Bildung seiner Bürger und ganz besonders seiner Bürgerinnen in überschaubaren Grenzen hielt. Die Einführung der Pflichtschulen verdanken wir beispielsweise nicht den großen Menschenrechten, sondern dem Interesse der Obrigkeit an gefügigen Untertanen. Das vorweg zur Erinnerung.

Es dauerte bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts, ehe ein Wandel in der Rolle der Staaten eintrat und sie sich einer offensiveren Bildungspolitik zuwandten. Dabei verlief die Entwicklung sehr uneinheitlich, in den USA beispielsweise viel rascher und radikaler als in vielen Teilen Europas.

Die Gesellschaft war in zunehmendem Maße auf hohe Bildungsqualitäten angewiesen, sowohl was die Basisqualifikationen der großen Masse der Individuen, als auch den Anteil der höheren Bildungsgänge betraf. Die letzten 50 Jahre sahen gewaltige staatliche Anstrengungen, das Niveau auf allen Ebenen zu steigern und den Zugang zu den Bildungsgängen zu verbreitern. Die Asymmetrie der Geschlechter zum Beispiel wurde erheblich reduziert und in verschiedenen Ländern sogar beseitigt. Der Zugang der alten Mittelschichten zu höherer Bildung wurde optimiert und schuf eine Basis für neue Schichten zwischen arm und reich. Der Anteil der Jugendlichen, die nach der Pflichtschule keine weiteren Qualifizierungen durchlaufen, wurde massiv gesenkt und der Anteil der höheren und hohen Qualifikationen auf der anderen Seite generell deutlich gesteigert.

Die Politik fragt sich auch, ob sie genug für die Bildungsqualität getan hat, und akzeptiert internationale Vergleichsaktivitäten, die die nationalen Bildungssysteme einer Reihung zuführen und zeigen, wo das jeweilige nationale System in etwa steht.

Bildung ist, wie im Zusammenhang des Paradigmenwechsels zum Lernen schon betont, ein Schlüsselkriterium der gesellschaftlichen Entwicklung geworden und während die hochentwickelten Weltregionen Bildung als wichtiges Instrument sehen, ihren Vorsprung zu wahren, setzen andere Regionen ebenfalls auf die Bildung, um den Rückstand aufzuholen.

In zunehmendem Maße verschiebt sich die Bildungsdebatte von der Erstausbildung hin zur Bildungskontinuität und den lebensbegleitenden Anforderungen des Lernens. Die Erstqualifizierung ist vor die wichtige Aufgabe gestellt, nicht nur auf Abschlüsse zu zielen, sondern diese als Sprungbrett für das Weiterlernen in informellen und formellen Strukturen zu betrachten und auszurichten.

Gleichzeitig sind aber die Spuren der Vergangenheit in vielen Weltgegenden noch deutlich sichtbar und geht unter etlichen Politikerinnen und Politikern nach wie vor die Angst um, dass die Wirklichkeit außer Kontrolle gerät, wie in Nordafrika in den letzten zehn Jahren tatsächlich der Fall. Kluge Leute sind für sie gefährlicher als Dumme, könnte man solche Befürchtungen auf den Punkt bringen. Historisch gesehen befinden sich die Besorgnisträger, wie schon angedeutet, in stattlicher Gesellschaft, die Wirtschaft und die Jugend drängen jedoch in eine andere Richtung.

Diese Schlacken von gestern gibt es auch in den hochentwickelten Industrieländern. Jede nationale Bildungslandschaft kennt Stärken und Schwächen, und überall gibt es genug zu tun, um das Bildungswesen weiter zu optimieren, auch in Systemen, die sich selbst für vorbildlich halten.

Ein Beispiel mag das britische Bildungssystem sein. Während dort wichtige Aufgaben gelöst sind, die anderswo noch der Umsetzung harren, wie zum Beispiel die einheitlichen Schulchancen für alle, die der Begabungsvernichtung zersplitterter Systeme entgegenzuwirken vermag, öffnen sich andere Gräben, die etwa Defizite in der Berufsorientierung und Berufsbildung deutlich machen.

Die angesprochenen Rankingaktivitäten tragen dazu bei, manchen politischen Illusionen die Spitze zu nehmen. Zwar besteht in solchen Fällen immer die Gefahr, Äpfel mit Birnen zu vergleichen, wie ein Sprichwort sagt, aber die Resultate sollten immer ein Anlass sein, darüber nachzudenken, ob sie nicht doch eher den Tatsachen entsprechen als die Vorstellungen, die man selbst über diese hat.

Eine namhafte Vergleichsebene ist PISA, eine Analysebatterie der OECD, der Organisation für Ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung, der Großteils die hochentwickelten Länder angehören. In regelmäßigen Abständen werden die Bildungssystem der Mitgliedsstaaten mit einem Testsystem überprüft, das zuverlässiger ausgearbeitet ist als das, von dem im zweiten Kapitel die Rede war.

Die Ergebnisse sind für manche Länder ernüchternd. Wenn der Fall eintritt, dass hinter dem eigenen System nur mehr solche aufscheinen, die noch viel Entwicklung vor sich haben, dann ist Feuer auf dem Dach. Zu den gefährdeten Ländern gehören zum Beispiel auch Deutschland und Österreich, die auf ihr Bildungswesen offenbar stolzer sind, als es ihm gebührt.

Die PISA-Studie von 2015 (OECD 2016) hat zum wiederholten Mal erhebliche Schwächen deutlich gemacht und die Grenzen der staatlichen Bemühungen aufgezeigt, die bestehenden Verhältnisse zu optimieren. Im Falle von Deutschland wird wiederholt deutlich, dass wichtige Maßnahmen der Bildungspolitik, die Gleichheit der Bildungschancen nicht durch zu frühe Differenzierungen zu untergraben, noch lange nicht zu messbaren Ergebnissen führen, wenn man zum Beispiel das konservative Bayern mit dem Norden vergleicht.

Die Ergebnisse in Österreich haben sich nach einer kurzen Aufwärtsphase wieder verschlechtert. Die Leistungen in Mathematik und beim Lesen sind im Keller, um es bildlich zu sagen. Die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in der Mathematik und in den Naturwissenschaften sind so groß wie nirgendwo sonst, und die Anzahl der „Problemkinder“, was auch immer damit gemeint ist, liegt bei 25 Prozent, ein schlechthin katastrophaler Wert. Jedes vierte Kind in Österreich ist ein „Problem“, was nicht nur der Bildungsministerin, sondern auch allen Schulverantwortlichen und Lehrpersonen genauso wie den Eltern schlaflose Nächte bereiten sollte.

Wer die ersten fünf Kapitel dieses Textes gelesen hat, wird sich höchstens darüber wundern, warum sich so viele Leute über das Desaster wundern. Wenn Bildungsqualität im Prozess entsteht, der vorne beschrieben wurde, dann ist er mindestens so sehr wie der bildungspolitische Rahmen das Hauptthema. Wenn an ihm nichts geändert wird, dann werden die temporären Verbesserungen höchstens in verschiedenen Kelleretagen stattfinden, um beim Bild zu bleiben, und wird kein Licht am Ende des Tunnels sichtbar werden. So sehr der bildungspolitische Rahmen mit der Qualität von Lehren und Lernen auch verzahnt ist, kann er deren Entwicklung nicht ersetzen.

Zusammenfassend muss man sagen: an der Qualitätsentwicklung von Lehren und Lernen führt kein Weg vorbei und sie steht dringend an, egal, was bestimmte Gruppen der Bevölkerung an Ausreden parat haben. Die drohende Bildungskatastrophe trifft alle, und niemand kann der Auseinandersetzung entgehen.

Wenn Lehren und Lernen so sehr aufeinander angewiesen sind wie beschrieben, und sich sogar ihr Verhältnis zueinander tiefgreifend zu wandeln beginnt, dann sind auch beide Seiten für die Katastrophe (mit)verantwortlich und müssen aufhören, sich gegenseitig den schwarzen Peter zuzuschieben. Die Lehrenden beschweren sich über blöde Schülerinnen und Schüler, die Eltern und in ihrem Gefolge die Kinder über unfähige Lehrer. An beidem wird vielleicht ein Körnchen Wahrheit sein, aber das führt zu nichts anderem als zu Stillstand.

Es wird Zeit, Bildung mehr ernst zu nehmen. Aus den vielen Jahren im Fernstudium weiß ich, dass Leute, die ihre Ausbildung nach der Jugendzeit mutig in die Hand nehmen und ein Studium neben dem Beruf ergreifen, nach wie vor viel zu wenig auf Zustimmung und viel zu oft auf Geringschätzung und Abwehr stoßen. Das reicht von der Politik, die solches Tun viel zu wenig fördert, über manche Arbeitgeber, die Angst haben, die Betreffenden hätten zu wenig Zeit fürs Malochen, über die Kolleginnen und Kollegen, die ebenso wie Freunde und Bekannte Konkurrenzängste auspacken, bis in die Familie, die wenig Verständnis hat, dass der Papa lernen muss oder das Hotel Mama zeitweise geschlossen bleibt. Die Beteuerungen in Festreden, es handle sich bei dieser Gruppe um Pioniere, sollten endlich einer Realität Platz machen, in der solche Anstrengungen tatsächlich geschätzt werden und als „normal“ gelten.

Es gibt generell viel zu viele Vorstellungen in den Köpfen der Leute, die zwar einem Schuss ins Knie gleichkommen, aber in ihrer Tragweite von den meisten gar nicht bemerkt werden. Zum Beispiel geistert seit Jahrzehnten der „akademische Taxilenker“, der viel Zeit mit einem Studium verplempert hat, und nachher keinen adäquaten Job findet, durch das Denken der bildungsfernen Schichten (des Öfteren auch bei anderen), und dient als Beleg für die Berechtigung der Bildungsdistanz, während die Höhergebildeten die meisten attraktiveren Jobs besetzen und den Wenigergebildeten die Aufstiegschancen wegnehmen. Der Umgang mit Bildung fällt offensichtlich nicht leicht und das soziale Lernen in diesem Bereich wird auf fast allen Ebenen der Gesellschaft massiv unterschätzt.

Der Zugang zu Bildungskarrieren ist, wie PISA wieder einmal gezeigt hat, nach wie vor äußerst herkunftsabhängig, was zunächst bloß besagt, dass sich bildungsferne Schichten schwerer tun, ihre Kinder zu unterstützen, weil allein schon die eigene Erfahrung fehlt. Sie können auch weniger helfen, die Mängel des Unterrichts auszubügeln, wie im 2. Kapitel angeschnitten. Sie geben sich eher mit der Exklusion zufrieden als die Bil-

dungsnahen, und böse Zungen behaupten, dass so mancher Vater sogar froh sein soll, wenn das Kind nicht gescheiter ist als er. Viele Bildungskarrieren von Sprösslingen aus bildungsfernen Schichten entstehen nicht in einem Zug, sondern mehrphasig, wobei die Periode der Familiensteuerung der Schullaufbahn durch spätere Selbststeuerung im „zweiten Bildungsweg“ ergänzt wird.

Beharrende gesellschaftliche Kräfte, die gegen dringende Veränderungen opponieren, sind zusätzlich hinderlich, aber ich möchte hier keine Gesamtschuldebatte beginnen, die immer mehr zur Ablenkung von anderen Themen zu dienen scheint. Ich gehöre sicher nicht zu denen, die vorschlagen, jeder pädagogischen Mode nachzurennen oder die das auch selbst tatsächlich tun, aber für die Lust mancher Leute, nicht zuletzt in der Politik, dem Ewiggestrigen zu frönen und den Kopf in den Sand zu stecken, habe ich wenig Verständnis, nicht zuletzt dann, wenn es um die Bildung und damit um die Zukunft der Gesellschaft geht.

Niemand konnte mir bisher klarmachen, wieso das unmäßig differenzierte Bildungswesen des Landes die Begabungen besser fördern sollte als ein System, das weniger heftig selektiert und auseinanderdividiert. Ich denke nur an die begabten Kinder meines Ortes, die täglich mit dem Bus in die nahe Stadt gekarrt werden, um mit angeblich Ih-resgleichen in Klassen der höheren Schulen zusammengefasst und gefördert zu werden, dort aber in erklecklicher Zahl wieder ausgeschieden werden und statt mit Bildung, mit einer „Bildungswatschn“, also mit einer für das weitere Leben nicht unerheblichen Erfahrung des Scheiterns zurückkommen.

Ich denke auch daran, dass ich in einer Region lebe, die tapfer um den Fortbestand der „Hilfsschule“, wie im Volksmund nach wie vor die „allgemeine Sonderschule“ genannt wird, kämpft, weil diese für die „Minderbegabten“ so vorteilhaft sei. Was dabei der Gewinn für junge Menschen sein kann, die nachher in den meisten Fällen nicht einmal an eine Lehrausbildung herankommen und nahtlos nach der Schule das wachsende Heer der Arbeitslosen „verstärken“, bleibt mir unbegreiflich. Kinder von Zuwanderern sind von den „Segnungen“ dieser Schulform besonders betroffen.

PISA hat auch das Thema der Immigration angesprochen und dabei Lob über Kanada gestreut, wo die Kinder der Zuwanderer bessere Schulresultate aufweisen als die Einheimischen. Österreich hat sich hingegen die gewohnte Schelte abgeholt. Dabei sind diese Kinder hier nicht dümmer als anderswo, und ich kenne aus meiner Umgebung gleich

mehrere Beispiele grandioser Schulkarrieren von Immigranten der zweiten Generation bis zum Master oder sogar Doktoratsstudium. Dass es viel zu Wenige sind, dafür sollten sich alle in die Pflicht nehmen: Eltern, Kinder, Lehrende, Schulverwaltungen und auch die Bildungspolitik.

Dieses Lamento könnte man noch lange fortsetzen und unwillkürlich entsteht irgendwann die Frage, inwieweit ein System in der Lage sei, sich selbst zu retten. Die Hoffnung besteht, wenngleich die Erneuerung nicht ohne Verschiebungen abgehen wird, die die wirklichen Verhältnisse mit sich bringen werden. Betrachtet man die Folgen des Paradigmenwechsels (siehe Kapitel 4), braucht man auf solche Trends nicht lange zu warten.

Man denke nur an die Lernspiele und deren Potentiale der Förderung informellen Lernens. Im Nachgang zur Veröffentlichung der neuesten PISA-Studie (OECD 2016) gab es etliche Kommentare, die sich auf das Spielverhalten der Kinder als eine mögliche Ursache der großen Diversität der Geschlechter bezogen. Mädchen und Buben spielen noch immer andere Spiele und betonen differente Realitäten. In der Tat ist das Spiel eine wichtige (außer)schulische Säule der Kompetenzentwicklung, wie etwa auch das Lesen, Musizieren und Sportbetreiben. Spielende Kinder etwa sind in vielen Fällen auch lernende Kinder, und das Spielen war stets auch Vorbereitung auf das Leben und die Arbeitswelt (siehe Kapitel 3). Spielen und Arbeiten haben viele Ähnlichkeiten, auch wenn ersterem der Ernst und oft auch das Anstrengende fehlen, durch welche letztere vorwiegend geprägt ist.

Vergleicht man Österreich mit der im PISA bestplatzierten Region, dem Stadtstaat Singapur, wird dort dieser Sektor informellen Lernens ungleich mehr gefördert als hier und auch viel stärker in das formelle Lernen einbezogen. Soziale Netzwerke werden bei den Kindern und Jugendlichen mit Nachdruck gefördert. Wenngleich ich vermute, dass der Vergleich mit einem Stadtstaat immer hinken muss, weil die Ausgangslagen unterschiedlich sind (letztlich wäre der Vergleich städtischer Regionen präziser), zeigt er doch Unterschiede auf, die zu denken geben müssen.

Es liegt nahe, noch mehr über informelles Lernen nachzudenken und seine Wege zu fördern, nicht nur, weil das im Trend der Zeit liegt, sondern auch weil es den Veränderungen im Bildungswesen vermutlich mehr Rückhalt geben kann.

Natürlich gilt das Gesagte nicht nur für das Spiel, sondern auch für andere Lernformen,

nicht zuletzt das mit ihm verbundene Musizieren. Das Beispiel des venezolanischen musikalischen Bildungskonzepts von El Sistema, das jedem Kind im Land im Alter von vier Jahren das Recht auf ein eigenes, frei gewähltes Musikinstrument sowie die Ausbildung an diesem Instrument zuspricht, zeigt, wie wichtig der außerschulische Bereich und seine organisatorischen Möglichkeiten für die Bildung aller Individuen sein können.

Das Bildungswesen selbst wird um neue Schwerpunktsetzungen im Sinne der Lernkontinuität und des lebensbegleitenden Lernens nicht herumkommen.

Wenn zum Beispiel in Deutschland über 80 000 Studierende, von denen über 90 Prozent berufstätig sind, und die im Schnitt 10 Jahre älter sind als die Studierenden an den anderen Hochschulen, die dortige Fernuniversität in Hagen trotz stark eingeschränkter Zahl an Studienfächern innerhalb weniger Jahrzehnte zur Universität mit der höchsten Studentenzahl des Landes machen, dann ist das ein nachdrücklicher Hinweis, dass die Prioritäten adaptiert werden müssen.

Gleiches gilt für den sogenannten vierten Sektor der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, der seit langem auf eine entschiedeneren Parteinahme der Politik wartet. Dass dieser Text im quartären Bereich der Bildungsinstitutionen entstand, werte ich nicht als Zufall. Gleich mir selbst gibt es dort gar nicht wenige, die dem Schuldasein ausweichen, um ihre beruflichen Ambitionen verwirklichen zu können. Wie so oft in der gesellschaftlichen Entwicklung vollziehen sich solche Perspektiven jenseits des Mainstreams, häufig sogar von ihm belächelt und nicht ernst genommen, aber längst wissend, dass ihnen die Zukunft gehört.

Was den „großen Brocken“ der Erstausbildung anbelangt, wird die Gesellschaft um soziales Lernen nicht herumkommen, nicht nur in den Bildungseinrichtungen, wie im Kapitel 5 beschrieben, sondern auch in den in sie involvierten Interessensgruppen und in der sie umgebenden Öffentlichkeit.

Es scheint, als sei vielen Kreisen der Ernst der Lage nicht klar. Bildungsqualität kommt nicht von selbst. Man muss aktiv werden, um sie zu schaffen. Das gilt für alle, für die Einheimischen genauso wie für Zuwanderer, die in der ursprünglichen Heimat noch nicht mit solchen Aufgaben konfrontiert worden sind, aber in der neuen sehr wohl.

Der bereits angesprochene Vergleich mit Singapur macht auch die dortige enge Verbin-

dung des Unterrichts mit der Praxis von Wirtschaft und Gesellschaft deutlich, und weist auf die Bedeutung der hier im 3. Kapitel beschriebenen Themen hin.

Von besonderer Bedeutung ist das Engagement der Lehrerschaft im Bildungssektor, die ihr Tun wieder ganz auf das Qualitätsthema ausrichten (wie schon einst unter GLÖCKEL in Wien, vgl. 1923) und darum kämpfen muss, dass man sie das auch tun lässt.

Meine zitierte Volksschullehrerin stammte aus dieser Schulbewegung, die nicht nur aus einer weitreichenden Reform der Pflichtschule bestand, in die damals die Hauptschule eingeführt wurde, sondern auch aus einer Mobilisierung der Lehrerschaft für den Kampf um hohe Qualität des eigenen Unterrichts und der gemeinsamen Bewältigung der Bildungsaufgaben der eigenen Berufsgruppe in der Schule.

Jede erfolgreiche Bildungsentwicklung muss auf die Lehrenden und ihre Qualitäten bauen, nachdem vielleicht viel zulange an ihnen vorbei reformiert worden ist. Das bedeutet aber auch, dass der ganze Berufsstand hartnäckig an den gemeinsamen und individuellen Qualitäten arbeiten muss. Um wieder den Vergleich mit Singapur zu bemühen: dort sind die Weiterbildungsverpflichtungen weit höher als in Österreich und betreffen ganz besonders die Kompetenzen in der elektronischen Kommunikation. Die Lehrerschaft dürfe in diesen Angelegenheiten den Lernenden nicht hinterherhinken, heißt es dort. Eine Prämisse, der man hierzulande weit weniger huldigt, um es vorsichtig auszudrücken. Natürlich gibt es auch hierzulande gut ausgestattete und kompetente Schulen, aber leider noch lange nicht alle.

Auch die anderen kommunikativen Kompetenzen und der Reformgeist spielen dort in der Weiterbildung des Lehrpersonals eine wichtige Rolle, während man in Österreich manchmal den Eindruck gewinnt, dass neue und unkonventionelle Ideen des Öfteren eher dem Mobbing verfallen, als auf die Bereitschaft zählen dürfen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie vielleicht schätzen zu lernen. Das Verhältnis der Berufsgruppe zu Themen wie der Inklusion hat zum Beispiel derzeit ein Ausmaß an Verweigerung und Aggression, das schaudern lässt, wenn man an die globale Bedeutung denkt, die dem diesbezüglichen Lernen zukommt (siehe Kapitel 5), und das in besonderem Ausmaß weltweit auf die Lehrerschaft angewiesen wäre.

Aber es geht bei der Qualitätsfindung und ihrer Verwirklichung keineswegs nur um die großen gesellschaftlichen Themen, sondern auch um die vielleicht klein scheinenden persönlichen der Lehrpersonen.

Ich erinnere als Beispiel an meine Angst am Anfang (siehe Kapitel 2). Als ich den Text zu schreiben begann, fragte ich Lehrerinnen und Lehrer, zu den ich Kontakt habe, ob sie auch eine solche Angst hatten. Die häufigste Antwort war: „ja, und ich habe sie noch immer“. Die meisten Befragten waren wohlgealtert über 50. Natürlich kann dieses Befragen in keiner Weise als repräsentative Umfrage gelten, aber bemerkenswert ist ihr Resultat trotzdem. Ich denke dabei auch an Weiterbildungs-workshops in Institutionen, die ihr Personal in der Ausbildung der Neulinge in der Firma einsetzen, und die dafür vorgesehenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einige Tage in eine pädagogische Schulung entsenden. Bei den Bedenken bezüglich der eigenen Eignung für die Lehraufgaben stand meist diese Angst an vorderster Stelle und es gehört zu meinen schönen Erinnerungen an solche Veranstaltungen, dass die meisten Teilnehmenden am Ende betonten, die Furcht sei jetzt weg oder zumindest deutlich geringer geworden. Um Missverständnisse zu vermeiden: es geht dabei nicht um das situative Lampenfieber, das nicht nur zum Schauspiel, sondern auch zum Lehren gehört, sondern um die klein und schwach machende Angst, die ich vorne beschrieben habe und die der Qualität im Wege steht.

Ich wundere mich immer wieder, wie leicht und schnell es möglich ist, Lehrende auf die Fragen der Unterrichtsqualität einzustimmen, und frage mich, was in etlichen Einrichtungen die jahrelange Ausbildung in dieser Richtung tut.

Dieses Kapitel darf nicht schließen, ohne einen Blick auf die „anderen“ zu werfen, die in Schulfragen ein gewichtiges Wort zu reden haben. Dass die Wirtschaft über die gegenwärtige Bildungslage der Nation alles andere als glücklich ist, kann man fast täglich in der Zeitung lesen. Der Ärger ist, wenn man die PISA-Ergebnisse in Betracht zieht, naheliegend und kann gefährlich werden, wenn große Betriebe mit dem Absiedeln drohen oder zögern, neue Standorte zu beziehen. Wenn mir ein Bürgermeister erzählte, die Großbetriebe vor Ort hätten ihm diesbezüglich die Rute ins Fenster gestellt, sind die Gefahren größer, als die Öffentlichkeit meist wahrhaben will.

Ein Personalchef weiß im persönlichen Gespräch zu berichten, dass er jährlich etwa tausend neue Leute in seinem großen Betrieb brauchen würde, aber er nicht mehr als zirka vierhundert im Inland findet, die er einzustellen wagt. Natürlich ist der Bildungssektor nicht der einzige und vielleicht auch gar nicht der hauptsächliche Verursacher der Misere und hat auch die Wirtschaft Probleme, Anspruch und Wirklichkeit in Bildungsfragen zur Deckung zu bringen, aber drastischer können die Hinweise nicht sein, wie dringlich die Qualitätsentwicklung des Lehrens und Lernens ist.

Die Wirtschaft wird immer den Praxisbezug betonen (siehe Kapitel 3), aber auch das Hervorstreichen des Paradigmenwechsels (siehe Kapitel 4) kommt eher von dort als aus dem Bildungssektor. Des Öfteren tut man sich aber nicht leicht, die Erwartungen an diesen von den eigenen Aufgaben zu trennen, die im Schulungsbereich anstehen und niemand anderer erfüllen kann als der jeweilige Betrieb selbst. Vom bildungspolitischen Lernen ist also niemand ausgenommen.

Dass die breite Öffentlichkeit zunehmend überfordert ist, die gesellschaftliche Entwicklung nachzuvollziehen und kreativ mitzutragen. Ist nicht erst seit gewissen Wahlen im Jahr 2016 deutlich geworden. Die Bildungsfragen bilden da keine Ausnahme. Misstrauen und Abwehr auf der einen Seite, vorschnelles Kleinbegeben auf der anderen sind Attribute großer Verunsicherung der Eltern. Es kommt auch bei ihnen auf die Kompetenzentwicklung an, so kompliziert diese oft auch zu bewerkstelligen ist. Viele Menschen brauchen mehr Unterstützung in familiären Bildungsangelegenheiten, und sind auch oft auf der Suche nach Personen, denen sie vertrauen und auf deren Ratschläge sie zählen können.

Ich möchte dieses Kapitel mit einer kleinen Geschichte schließen, in der diese Form der Beratung eine wichtige Rolle spielt. Vor etwa einem Jahr besuchte mich ein Bekannter, der aus dem Südosten stammt, vor über zwanzig Jahren vor dem Krieg in der Heimat fliehend nach Österreich kam und seither hier lebt. Er ist längst eingebürgert und hat einen kleinen Sohn, der zu diesem Zeitpunkt gerade in der vierten Volksschulklasse war.

Der Bub hatte ein großes Problem. Wegen schlechter schulischer Leistungen sollte er zwar nicht in die Sonderschule wechseln, sondern in der Schule verbleiben und nach dem Lehrplan jener in einer speziellen Gruppe unterrichtet werden, eine Neuerung im Schulsystem, um die Folgen des Abschiebens zu mindern. Der Vater war außer sich, denn er hatte erst über den Bescheid des Landesschulrates begriffen, was mit dem Kind geschehen sollte.

Ich ließ mir die Geschichte ausführlich erzählen und horchte auf, als er berichtete, die Lehrerin hätte schon am Anfang des Schuljahres gewusst, dass der Bub die Anforderungen nicht schaffen würde – eine bemerkenswerte Prognosefähigkeit, die mein unverhohlenes Misstrauen weckte. Pygmalion ließ grüßen.

Ich ließ mir den Bescheid zeigen und entdeckte gleich mehrere Formfehler, beginnend mit der Adressierung an eine Mutter, die es mit diesem Namen gar nicht gab, was nicht

unbedingt auf eine eingehendere Beschäftigung mit dem „Fall“ hindeutete.

Ich riet ihm, den Bescheid zu beeinspruchen. Die Schwäche in Deutsch und die nicht gerade berauschenden, aber immerhin positiven Resultate in der Mathematik seien noch kein ausreichender Grund, das Kind gleich in allen Belangen dem Sonderschul-lehrplan zu unterstellen. Um nicht ähnlich amateurhaft zu agieren wie der Bescheid, sollte er sich nach einem Rechtsbeistand umsehen, der die Formulierung, die wir ge-meinsam erarbeiteten, durchsehen könnte.

Sein Arbeitgeber stellte ihm gleich den Rechtsanwalt der Firma zur Verfügung, der die Angelegenheit an sich zog und in der Schule für einen größeren Wirbel sorgte. Wäh-rend ich als „Bildungscoach“ um die Angelegenheit noch meditativ bemüht war, und das Thema von mehreren Seiten zu betrachten versuchte, konnte sich der Rechtsanwält ganz auf die Verteidigung der Interessen seines Mandanten konzentrieren.

Das Ergebnis war, dass der Bub im „normalen“ Unterricht bleiben konnte, und dem neugegründeten Förderschwerpunkt „Lernquadrat“ außerhalb der Schule in den Fä-chern Deutsch und Mathematik zugewiesen wurde, eine Einrichtung, die wahrschein-lich zu den wichtigsten Maßnahmen gehört, die von der Bildungsreform der letzten Jahre gesetzt wurden, zumal sie sich auf das Üben und Wiederholen konzentriert.

Ein Jahr später ist der Bub in einer neuen Mittelschule und dort ein guter Schüler. Sein Vater erzählte mir überglücklich vom letzten Sprechtag und den Kommentaren der Lehrpersonen über seinen Buben. Als ich ihn fragte, warum der nicht mitgekommen sei, war der Grund, dass er lieber in die Schulbibliothek gegangen ist, weil er das Bü-cherlesen entdeckt und sich zu einer Leseratte entwickelt hat.

Eine „Bildungswatschn“ wurde abgewendet und das Ergebnis geht weit über das hin-aus, was erwartet werden konnte.

Es ist notwendig, durch solche Beratung alle Eltern zu stärken, um ihre Verantwortung für ihr Kind tragen zu können, und nicht nur diejenigen, die selbständig genug sind, um die Angelegenheiten in die Hand zu nehmen. Sie zählt auch zu den dringlichen Maßnahmen der Förderung der Unterrichtsqualität, selbst wenn sie in diesem Fall für die Schule und die Klassenlehrerin unbequem war. Über die wahren Ursachen dieser geplanten Versetzung des Knaben möchte ich nicht spekulieren, sie zeigt aber, wie un-berechenbar die Folgen des zergliederten Schulwesens in Österreich sein können. Statt

„Bildungswatschn“ braucht es viel mehr Erfolgsgeschichten, um die alle bemüht sein müssen, die im Bildungsbereich tätig sind.

An Themen einer progressiven Bildungspolitik mangelt es also nicht im Geringsten. Der Druck ist enorm, die Zukunft des Gemeinwesens über erfolgreiche Reformen zu sichern. Mit der bisherigen Delegation der Reformen an einige bildungspolitische Instanzen, über die man nachher stets herfallen kann, wenn der Erfolg ausbleibt, wird es in Zukunft nicht getan sein. Zur erfolgreichen Veränderung gehört nicht nur der Weg von oben nach unten, sondern auch der von unten nach oben.

Es bedarf der Anstrengung aller, ihre Betroffenheit und Verantwortung einzulösen. Dass dabei auch einige „heilige Kühe“ gewisser politischer Kreise und gewisser Interessensgruppen auf der Strecke bleiben könnten, sollte im Interesse wirklicher Unterrichtsqualität in Kauf genommen werden. Das gilt auch für die Forschung, der ich mich im letzten Kapitel zuwenden will.

7. Theorie und Praxis

Es wäre etwas übertrieben zu behaupten, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Bildungsbereich wäre zufriedenstellend. Manchenorts können tiefe Gräben geortet werden, und das Ansehen der Theorie ist bei Praktikern oft wenig hoch. Auch auf der anderen Seite bestehen erhebliche Distanzen, die einer gedeihlichen Zusammenarbeit im Wege stehen. In den bisherigen Kapiteln habe ich versucht zu zeigen, wie wichtig Brücken zwischen den beiden Seiten sind, um gemeinsam die großen Aufgaben der Herstellung und Wahrung von Unterrichtsqualität bewältigen zu können.

Der Zugang zur Qualitätsforschung ist sogar ein gutes Beispiel für die bestehenden Diskrepanzen. Schon die Anfänge im deutschsprachigen Raum in den sechziger Jahren waren von großer Skepsis der schulischen Praktiker begleitet, und ich erinnere mich an Wutausbrüche von Lehrenden während meiner Ausbildungszeit in der damaligen Lehrerbildungsanstalt, die man mit einem „Zeugnis der Reife für das Lehramt an Volksschulen“ verließ, als die ersten österreichischen Untersuchungen über die Schwächen der Prüfung auftauchten (vgl. noch einmal WEISS 1965). Später begegnete ich während des Studiums bei Lehrenden „draußen in den Schulen“ viel Abneigung gegen die pädagogische Theorie, die als praxisfern und für das konkrete Handeln im Alltag wenig relevant empfunden wurde.

Auf der anderen Seite hatte die Wissenschaft ebenfalls große Probleme, auf die Praxis zuzugehen, die sie in ihrer Fernsicht in erster Linie als Kritikübungsgelände und nicht als Kooperationsfeld sah. Das Forschungsszenario zur Unterrichtsqualität verstand sich häufig als Motor einer Optimierung und Neuordnung der Bildungseinrichtungen „von oben“ und sah ihre Bündnispartner viel eher in der Bildungspolitik und der Schuladministration, als in der Lehrerschaft. Ihre starke Prägung durch Nachbardisziplinen, speziell durch die Psychologie, machte es nicht leichter, eine gemeinsame Sprache des Diskurses zu finden, was dem gegenseitigen Misstrauen zusätzlich Auftrieb verschaffte.

Die damalige Qualitätsforschung beruhte in erster Linie auf verschiedenen psychologischen Modellen des Lernens, deren Relevanz im wissenschaftlichen Bereich selbst nicht unumstritten war. Anfangs stand nur die Mikroebene des pädagogischen Handelns im Mittelpunkt. Es wurde auf sehr unterschiedliche Weise versucht, kausale Zusammenhänge zwischen Lehrverhalten und quantifizierten Leistungen der Lernenden herzustellen (z.B. COLEMAN 1966), um auf diese Weise den Erfolg der Lehrtätigkeit zu

ermitteln. In diesem Zusammenhang entstanden auch etliche der erwähnten Kritiken an der Prüfung. Später kam die Lernklimaforschung hinzu, welche die lokalen Umweltbedingungen des institutionellen Lernens betonte. Wird das Umfeld des Unterrichts von den Lernenden positiv erlebt, würden die Lernprozesse davon profitieren und demnach die Lernleistungen steigen (vgl. FEND 1977). Auch diese Richtung war hauptsächlich auf der Ebene der unmittelbaren Unterrichtsprozesse angesiedelt, war lehrerkritisch und blieb in den praktischen Konsequenzen ähnlich vage wie die erste.

Erst in den neunziger Jahren trat mit der Schulqualitätsforschung ein komplexes Modell in den Vordergrund, welches auch Variable, wie insbesondere gesellschaftliche Rahmenbedingungen und soziale Hintergründe in den Untersuchungskontext eingebunden hat, sowie den Handlungsdruck verstärkt auf mehrere Ebenen verteilte und nicht nur auf die Lehrerschaft konzentrierte. Es gab bald etliche Ausprägungen dieser Forschungsrichtung (vgl. etwa SCHEERENS 2001, DITTON 2002), aber noch immer blieb die Ausbeute an relevanten Forschungsergebnissen, zum Beispiel bezüglich identifizierbaren Qualitätskriterien, gering. Am ehesten ließen sich Mindeststandards definieren, deren Begriffswelt allerdings wiederum viele Interpretationen zuließ.

Erst im neuen Jahrtausend etablierte sich eine Qualitätsforschung mit komplexem Themenfeld und breiterem methodischem Instrumentarium, das die Professionalität der Lehrtätigkeit ins Zentrum rückte und mit Nachdruck Standards des Lehrens sowie der Eignung für den Lehrberuf zu definieren versuchte. Sie sorgte für die längst fällige Differenzierung des Handlungsfeldes der Wissenschaft, wie sie bei HELMKE (2015) sichtbar wird.

Gleichzeitig vollzieht sich ein Wandel des Selbstverständnisses der Theorie, die sich weniger als Kontrollinstanz von außen begreift, sondern die Evaluation von dort nachdrücklich zu Kooperation und Beratung der Praxis verschiebt, was bei HELMKE (2015) sehr konkrete Formen gefunden hat. Unter anderem wurde die gemeinsame Feldbeobachtung ebenso zum wichtigen Instrument wie die beratende Unterrichtsanalyse mit Videoequipment.

Damit fällt zunehmend ein wichtiger Grund für die Abneigung der Praktiker weg und es entstehen in solchen Zusammenhängen neue Potentiale für gemeinsames Handeln von pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Theorie. Die neue Beratungsperspektive schafft vermehrt Vertrauen und ermöglicht Unterrichtsqualität als kooperativen prak-

tischen Entwicklungsprozess, nicht nur auf der Ebene der persönlichen Beratung, sondern auch in gemeinsamen Projektschwerpunkten.

Noch wäre es allerdings zu früh, überschämenden Hoffnungen freien Lauf zu lassen. Eine über so viele Jahrzehnte geübte Bunkermentalität lässt sich nicht in kurzer Zeit abbauen und die Zahl der Baustellen ist in vielen Bereichen beklemmend hoch.

Manche Konventionen sind in einem Ausmaß verfestigt und emotional derart heftig belegt, dass viel Geduld und Ausdauer erforderlich sein werden, um diesbezüglich Offenheit und Wandel herbeizuführen, wie etwa bei der sozialen Kompetenz angeklungen ist. Aber das sollte umso mehr Ansporn sein, auf die Erfüllung der anstehenden Qualitätsaufgaben kollaborativ hinzuarbeiten.

Auf Seiten der Theorie sollte dies auch bedeuten, mehr Gewicht auf die mit dem Lehren und Lernen verbundenen gesellschaftlichen und individuellen Ansprüche zu legen, die an den Unterricht gestellt sind und seine Qualitäten ausmachen.

Qualitätsanalyse betont Forderungen an das Handeln, die auf kritischer Aufarbeitung der Wirklichkeit beruhen sollten, was aber nicht heißt, dass die daraus direkt ableitbaren Konsequenzen für die Aufgaben der Veränderung bereits ausreichen, wie am Beispiel der Prüfung deutlich wurde. Es bedarf komplexer, eng mit der Praxis verbundener Konzeptarbeiten, um die Veränderung als Prozess etablieren zu können. Diese Tätigkeiten verlangen ein methodisches Instrumentarium, das breiter, freier und mutiger auf die anstehenden Veränderungen zugehen kann, als in der Vergangenheit oft genug der Fall.

Vielleicht hat KANT doch Recht gehabt, als er den Umgang mit den Ansprüchen an das Handeln in den Mittelpunkt des humanwissenschaftlichen Interesses rückte (KANT 1990). Dabei sind allerdings die nötigen wissenschaftlichen Abstraktionsprozesse nicht „irgendwo in den Wolken“ anzubinden, sondern hinter der bestehenden Praxis, so mühsam dies auch sein mag. Manchmal liegen die Ansprüche fast auf der Hand, wie etwa hier im zweiten Kapitel beim Verlauf des Unterrichts, manchmal sind sie schon unausweichlich, wie bei den digitalen Medien, und manchmal muss um sie noch heftig gerungen werden, wie etwa beim progressiven sozialen Lernen. Ich habe auf den vorangehenden Seiten einen Versuch gemacht, eine solche Vorgehensweise zu zeigen, und, unter anderem auch, dass das Denken aus der Vergangenheit mehr dazu beitragen kann, als vielenorts vermutet wird.

Die Geschichtslosigkeit vieler Bereiche der Pädagogik ist erstaunlich, hat aber dieselbe Wurzel wie der Mangel an Sprache, von dem vorher die Rede war. Soll eine neue Basis für das Zusammenwirken von Theorie und Praxis im Bildungsbereich geschaffen werden, müssen sich beide gegenseitig in ihrem Forschungs- und Gestaltungsinteresse ernst nehmen können, daher auch eine gemeinsame Sprache entwickeln.

In diesem Text habe ich zu zeigen versucht, dass eine verbindende und verbindliche Sprache sehr wohl möglich ist, wenn sie eine Werkstattsprache ist, die der Aufgabe vieler Personen, für möglichst hohe Bildungsqualität auf den verschiedenen Ebenen zu kämpfen, praktisch und theoretisch zugleich verpflichtet ist. Sie kann auf die handelnden Personen als Teil von ihr nicht verzichten, schon gar nicht auf diejenigen, die mit dem Paradigmenwechsel in den Mittelpunkt des Geschehens rücken und sich selbstverständlich am Diskurs beteiligen werden, also den Lernenden. Es kann keine Sprache des Proklamierens der Wahrheit sein, sondern ihrer Entwicklung im sozialen Prozess. Es wird nicht nur eine gesprochene, sondern muss vor allem eine geschriebene Sprache sein, denn dem „geronnenen Gespräch“ der Verschriftlichung kommt heutzutage überall, besonders jedoch im sozialen Netz, eine zentrale Bedeutung zu.

Meine Sprache in diesem Text ist ganz bewusst von persönlicher Beteiligung und Betroffenheit geprägt, wie ich sie unter anderem bei einem COMENIUS oder DIESTERWEG lernen konnte. Sie entspricht der Schreibweise des Essays, der schon lange als Schreibform der „Werkstatt Wissenschaft“ gilt, aber über weite Strecken des letzten Jahrhunderts in unseren Gegenden wenig Anerkennung gefunden hat. Als Beispiel mag MUSILS Werk „der Mann ohne Eigenschaften“ (MUSIL 2002) gelten, der bis heute der „Schriftstellerei“ zugerechnet wird, und nicht der Philosophie.

Anderswo ist das anders, konkret im angelsächsischen Sprachraum, wo der Essay in vielen sozialen Wissenschaften geradezu das Rückgrat des sprachlichen Ausdrucks geworden ist, ohne das die meisten Disziplinen nicht bestehen könnten. GOFFMANS Bücher zum Beispiel, etwa „Stigma“ (GOFFMAN 1967), sind von Essays geprägte wichtige Werke der Soziologie.

Ein persönliches Erlebnis mag die Dringlichkeit des Essays in der Pädagogik verdeutlichen. Während meines Studiums trieb mich die Neugier eines Tages in einen Buchladen, um mir antiquarisch einen kleinen Band zu kaufen, der dem Titel nach „didaktische Regeln und Gesetze“ enthielt und von DIESTERWEG (1970) stammte. In meiner

Nähe gab es eine Diesterwegschule, also musste er wohl bedeutend gewesen sein, und ich wollte mehr über ihn erfahren.

Das Büchlein faszinierte mich. Klein, nicht dick, aber auf den vergleichsweise wenigen Seiten eine geballte Ladung pädagogischer Kompetenz. Ich wollte über die übliche Kost hinauskommen, die ansonsten weitgehend die Studienszene beherrschte, und von der ich den Eindruck hatte, es mangle ihr an Lebendigkeit und Mut. Vor lauter Angst, falsches zu denken, kam damals dort das Wichtige zu wenig vor. Hier lag aber ein Text vor mir, der mich weiterbrachte, gleichzeitig aber nie den Boden der Praxis unter den Füßen verlor.

DIESTERWEG zitierte COMENIUS, dessen „große Didaktik“ ich bald in einem anderen Laden fand. Auf der einen Seite war ich beim Lesen befremdet, weil er sich in jedem Absatz gleich mehrmals auf Gott berief, was nicht dem Usus des wissenschaftlichen Schreibens entsprach, auf der anderen hinterließ er äußerst dauerhafte Eindrücke, die auch in meinem Text hier zum Tragen kommen. Erst später wurde mir anhand seines Lebenslaufes, den ich im vorigen Kapitel kurz erwähnt habe, klar, dass er allen Grund hatte, sich ständig nach oben hin abzusichern. Er hatte die Bedrohung eindringlich erlebt und wollte nicht wie Giordano Bruno enden, den man einige Zeit vorher verbrannt hatte, weil er seine Behauptung nicht widerrief, die Erde drehe sich um die Sonne.

Auch etliche andere Schriften der pädagogischen Vergangenheit beeindruckten mich zutiefst, wenn sie ihr kritisches Herangehen an die Wirklichkeit des Unterrichtens mit brillanten Analysen und imponierenden Entwürfen verbanden. Aber irgendwann fiel mir auf, dass ihre Gedanken in der zeitgenössischen Pädagogik wenig vorkamen.

Zu dieser Zeit las ich in der Soziologie auch einen Text von ADORNO (2002), der sich mit dem Verhältnis der Wissenschaft zur Literatur beschäftigte, und der nicht nur ein Schlüsselerlebnis für meine späteren Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben lieferte, sondern auch implizit eine überraschende Erklärung der Absenzen in der Pädagogik bot. Wenn von einem Autor, so schrieb ADORNO sinngemäß, behauptet wird, er sei ein guter Schriftsteller, so heißt das gleichzeitig, für die Wissenschaft habe es nicht gereicht (siehe ADORNO 2002, S.10). Ich holte spontan das Herder Lexikon der Pädagogik aus dem Regal, und schlug bei DIESTERWEG nach. Er sei, so stand dort zu lesen, ein fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller gewesen (HERDER 1913, S.847). Ohne Adornos Bemerkung wäre mir wahrscheinlich der Hintergrund der Behauptung

im Lexikon gar nicht aufgefallen.

ADORNO betonte demgegenüber die Bedeutung des Essays für die Wissenschaften, insbesondere für die vom Menschen. Es handelt sich, wie schon angedeutet, um Texte, in denen die Person des Autors oder der Autorin Platz haben, samt den Fehlern und Irrwegen, die sie entdeckten oder selbst gegangen sind, und in denen auch emphatisch auf die Lesenden zugegangen wird, die wirklich begreifen sollen, was dort geschrieben steht. Die Entwicklung der letzten Jahrzehnte bestätigt sein Ansinnen. Die wachsende Akzeptanz verschiedener Einzelwissenschaften wie etwa der Geschichte hängt eng mit dem essayistischen Schreibstil zusammen, der die Lesenden in seinen Bann zu zwingen vermag. Moderne Formen der essayistischen Darstellung von Forschungsergebnissen überschreiten des Öfteren sogar bewusst die Grenzen zur Schriftstellerei und zum Roman, wenn man etwa an ECOs Werk „der Name der Rose“ (ECO 1982) denkt, das als Roman daherkommt, aber in Wirklichkeit eine glänzend kommunizierte Einführung in die Philosophie der Neuzeit ist.

In der Zwischenzeit ist nicht zuletzt auch aufgrund des Drucks der angelsächsischen Wissenschaftskultur der Essay auch in unseren Breiten salonfähiger geworden, und es besteht umso mehr kein Grund, ihn nicht auch für die Pädagogik und das pädagogische Schreiben zu beanspruchen, selbst dann, wenn die alten Konventionen der Verschriftlichung des Öfteren noch stark präsent sind, obwohl sie ihren zwingenden Charakter schon verloren haben.

Die Bildungswissenschaft braucht diese Schreibform allein schon dort, wo es um die persönlichen Aufzeichnungen im Kontext von Vorbereitung, Nachbereitung, Reflexion, Kommentar, Kritik, usw. in die Forschungsarbeit geht. Wer die Qualität des eigenen Unterrichts entwickeln und optimieren will, muss die Ereignisse schriftlich festhalten, andernfalls geht unterwegs viel zu viel verloren. Das muss ich mit Wehmut feststellen, denn ich habe es nicht genug getan. Die Erinnerung allein ist eine zwar wichtige, nichtsdestotrotz aber doch zu wenig zuverlässige Gefährtin. Zumindest ein pädagogisches Tagebuch sollte von allen, die mit Lehren zu tun haben, geführt werden.

Noch mehr gilt dies für die Veröffentlichung von praktischen Erfahrungen einzelner Lehrender oder von Lehrkollektiven als wichtiger Teil des wissenschaftlichen Tätigkeitsfeldes und der öffentlichen Diskussion. Im Zuge der Arbeiten an diesem Text boten zum Beispiel einzelne Hefte der Zeitschrift „Pädagogik“ (vgl. etwa PÄDAGOGIK 2014), die

Erfahrungsberichten breiten Raum gibt, sehr konkrete Anregungen für einzelne Kapitel. Sie als unverzichtbare Elemente der Forschungstätigkeit und nicht nur als bunten Praxis-spiegel ernst zu nehmen, gehört sicher auch zu den vertrauensbildenden Maßnahmen, von denen oben die Rede war. Konzepte der Förderung von „Best Practice“ verstärken solche Ebenen qualitätsorientierter Veröffentlichungen. Die Nutzung der Potentiale der sozialen Netzwerke für diese Aktivitäten ist unverzichtbar, wenn man etwa an den Blog oder an die Schreibformate im Facebook denkt.

Anders als die traditionelle wissenschaftliche Schreibform ist der Essaystil kommunikativ weitaus verträglicher als jene, wenn es nicht nur um die wissenschaftliche Präsentation, sondern um das Lehren geht. Pädagogisches Schreiben als mittelbares Lehren, das an früherer Stelle bereits besprochen wurde (siehe Kapitel 4), ist letztlich auch eine essayistische Schreibform. Damit stellt diese Form der schriftlichen Präsentation auch ein bedeutendes Instrument der wissenschaftlichen Seite dar, die Forschungsverläufe und ihre Ergebnisse in die Öffentlichkeit zu tragen.

Die Vielfalt der Wissenschaften mit ihrem umfangreichen methodischen Repertoire und verbalen Eigenarten, die das pädagogische Feld in seiner Gesamtheit bearbeiten, spricht ebenfalls für die Bevorzugung der Werkstattsprache des Essays als gemeinsamer Nenner der öffentlichen Diskussion. Der Bereich der Prüfungsforschung, um ein Beispiel zu nennen, reicht in weit über zehn andere wissenschaftliche Disziplinen hinein, nicht nur in die Psychologie, sondern auch in die Soziologie, Philosophie, Anthropologie, Ethnologie, Ökonomie und weitere mehr.

Sicher hat der Essay auch seine Grenzen, zumal er das hinter ihm stehende Subjekt als eine erhebliche mögliche Fehlerquelle in Kauf nehmen muss. Die Angst vor Fehlern wiegt allerdings zumindest derzeit im Bildungsbereich geringer als der Mut zum Risiko. Wissenschaft ist immer mit der Gefahr des Mangels oder des Scheiterns des Denkens konfrontiert, das ist nahezu eine Selbstverständlichkeit. Ihr jeweiliges methodisches Fundament ist Ausdruck des Ringens um die Richtigkeit des Gedachten angesichts ständiger Drohung der Falsifizierbarkeit. Daran wird der Essay als schriftliche Methode des Gedanken-austausches nichts ändern.

Das Zueinanderfinden von Theorie und Praxis im Bildungsbereich bedingt also einen Aufbruch auf beiden Seiten. Es gehört zu den Bedingungen einer erfolgreichen Qualitätsentwicklung, die Praxis zur Teilhabe an der Forschungsarbeit zu gewinnen und sie

bei der Entwicklung kollaborativer und selbstständiger Projekte zu unterstützen.

Gleichzeitig geht es aber auch darum, die Erfahrung gegen die Tendenz zur Halbbildung (ADORNO 1966) zu schützen, die ihr allein gelassen anhafet. Die Wissenschaft bietet die Chance klarer zu sehen, als es die unmittelbare Betrachtung der Wirklichkeit zulässt. Dass auch sie stets zum Irrtum hin offen ist (vgl. BACHELARD 1991), mahnt zur Vorsicht, ist aber noch lange kein Grund für Abwehr und Ignoranz.

Für die Lehrpersonen in den verschiedenen Bereichen der Bildungseinrichtungen ergeben sich nicht unerhebliche Adaptierungen ihres Verhältnisses zur Theorie. Zum einen geht es darum, die eigene Praxis als Teil des Forschungsszenarios zu begreifen und in ihr auch durchzusetzen. Zum anderen ist die Auseinandersetzung mit der Theorie unabdingbar und muss die Distanz zur Theorie abgebaut werden. Die Theorie ist kein Eindringling in eine angeblich heile Welt des praktischen Handelns, sondern eine notwendige Partnerin für die Optimierung.

Das setzt voraus, dass die Praktiker, wie schon betont, aus den Bunkern hinausfinden, in die sie sich zurückgezogen haben, und viel mehr Offenheit und Engagement für neue und ungewohnte Themen entwickeln muss als bisher. Ein gutes Beispiel ist die im Raum stehende Forderung, an allen Schulen die Kinder und Jugendlichen im Umgang mit der elektronischen Kommunikation anzuführen und nicht länger hinter ihnen herzuhinken. Das angesprochene Rollenverständnis wird unumgänglich und der Weg dorthin alles andere als einfach sein. Er wird vermutlich auch nicht kurz sein, obwohl der Druck groß ist, ihn endlich und rasch zu gehen.

Gleichzeitig gibt es den vierten Sektor, der tagtäglich gezwungen ist, sich mit den Forderungen seiner Kundschaft nach der Qualität des Lernens auseinanderzusetzen und Antworten zu formulieren, die auch bei jener ankommen und positiv bewertet werden. Die Lehrerschaft in solchen Einrichtungen wird sich aus vielen Gründen mit den Herausforderungen leichter tun als die anderen. Ihn zu stärken ist ein Gebot der Stunde, nicht zuletzt auch, um von Erwachsenenseite kompetenten Druck auf die Bildungsentwicklung zu fördern.

Wie so oft ist Lernen angesagt. Auf der einen Seite bedarf es der Wertschätzung der Praxis, auf der anderen das Ernstnehmen der Theorie, die, um nochmals auf KOSIK (1967) zu verweisen, den Umweg darstellt, der nötig ist, um die Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu begreifen und möglichst wenig Trugbildern aufzusitzen, von denen es in der heuti-

gen Gesellschaft noch viel zu viele gibt.

Die Notwendigkeit des gemeinsamen Lernens als Voraussetzung für die Bewältigung der anstehenden Aufgaben ist evident. Es wird im Kontext der elektronischen Kommunikation neue Strukturen generieren und natürlich bis hin zu gemeinsamen Projekten und anderen engeren Kooperationsformen reichen müssen. Der Druck, die Bildungskrise abzuwenden, wird hoffentlich reichen, sich jenem möglichst rasch zuzuwenden.

8. Zusammenfassung

Natürlich wäre noch vieles zu sagen, was in der Theorie ebenso wie in der praktischen Erfahrung des Autors einen wichtigen Platz beansprucht. Aber ich habe die Herausforderung angenommen, den reinen Text auf die Limits der Schriftenreihe zu begrenzen und versucht, mich daran zu halten. Auch hier galten die Ansprüche des Minimierens, um die konkreten Auflagen sowie den Zeitrahmen einzuhalten.

Nun aber zum Abstract dieses Buches:

In diesem Text wurden verschiedene Aspekte pädagogischen Handelns aus dem Blickwinkel der Unterrichtsqualität betrachtet. Aus dem unscharfen Bild, das alle Menschen aus ihrer Schulzeit mitbringen, entstanden klarere Linien, die deutlich machten wie bedeutsam diese Fragestellung ist.

Zielgerichteter und seine Phasen einhaltender Unterricht sind ein erster Schritt zur Qualität, die andere Schwerpunkte des Unterrichtsalltags betont, als diejenigen, die in der Pädagogik üblicher Weise favorisiert werden. Die Sicherung des Lernertrags und die Präsentation des Gelernten rücken dabei in den Vordergrund.

Der intensive Praxisbezug des Lernens ist ebenfalls ein wichtiger Baustein der Unterrichtsqualität, den nicht nur verschiedene Maßnahmen im formellen Lernbereich, sondern auch das informelle Lernen stützen. Lernen und Spiel sind zwei Seiten des Eroberns der Wirklichkeit.

Die enorme Bedeutung, die Lernen in der heutigen Gesellschaft und deren Weiterentwicklung spielt, hat das alte Gefüge der Unterrichtsprozesse gleichsam auf den Kopf gestellt und zu einem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen geführt, der die Selbständigkeit und Eigenverantwortung auf Seiten der Lernenden in den Vordergrund rückt und dem Lehren neue Wege erschließt, auf der mittelbaren Lehrebene genauso wie auf der unmittelbaren.

Die soziale Kompetenz stellt einen Kernbereich des unmittelbaren Lernens dar, dem in der Zukunft größte Bedeutung zukommen wird. Aus der Schule der Gedanken entwickelt sich die Schule der Gefühle, ohne die die Welt im Meer der Manipulation versinken würde. Neue Wege, neue Kompetenzen und neue Kooperationen zwischen der Pädagogik und anderen Tätigkeitsbereichen sind angesagt, um diese Aufgabe zu erfüllen und dem Unterricht auch in Zukunft hochqualitativ gestalten zu können.

Die Bildungspolitik steht in Österreich, wie auch anderswo, vor großen Herausforderungen, um die Bildungskrise, die in internationalen Rankings zu Ausdruck kommt, abzuwenden und die wachsenden Ansprüche des Lernens nachhaltig zu unterstützen. Soziales Lernen ist auch im Bildungsbereich bei allen beteiligten angesagt, nicht zuletzt bei der Lehrerschaft, ohne die das Gelingen hochqualitativer Bildungsprozesse nicht möglich ist.

Das gilt auch für die Bildungswissenschaften, sowohl auf den subjektiven Ebenen der Qualitätssicherung als auch in den professionellen Forschungsbereichen. Neue Wege des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Praxis sind erforderlich, um die Aufgaben einer zukunftsweisenden Bildungs-entwicklung zu gewährleisten. Es ist spät, aber nicht zu spät, um die nationale Herausforderung der Bildungsentwicklung anzupacken und die Zukunft des Gemeinwesens abzusichern.

Das Buch versteht sich als Beitrag zur Diskussion um die dringlich notwendige Maximierung der Qualität in den Bildungseinrichtungen und der Autor möchte in das Feedback eingebunden sein. Die heutige Zeit hat vielfältige neue Möglichkeiten geschaffen, um den Verfassern und Verfasserinnen von Büchern nicht nur zufällig zu begegnen. Zwei Zugänge zu mir stehen den Leserinnen und Lesern auf längere Sicht offen: über die elektronische Post (palankfranz@gmail.com) und über das soziale Netzwerk Facebook (Franz Palank).

9. Anhang

Literaturverzeichnis der zitierten Werke

- ADORNO Theodor: Noten zur Literatur. Frankfurt am Main 2002
- ADORNO Theodor: Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main (Nachdruck) 1966
- BACHELARD Gaston: Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt am Main 1987, 3. Aufl.
- BLOCH Ernst: Pädagogica. Frankfurt am Main 1971
- BLOOM Benjamin: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1976, 5. Aufl.
- BOLTON Gavin: Towards a Theory of Drama in Education. Harlow 1963
- CLAUSEN Marten: Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive. Münster 2002
- COLEMAN James: Equality of Educational Opportunity. United States Department of Health, Education and Welfare 1966
- COMENIUS Johann Amos: Große Didaktik. Düsseldorf 1970, 4. Aufl.
- DIESTERWEG Friedrich Adolf: Didaktische Regeln und Gesetze. Heidelberg 1970
- DITTON Hartmut: Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 30 (2002), Heft 3, S.197 - 212
- DIV.ED: Diversity in Higher Education (Erasmus – Project). Linz 2014
- ECO Umberto: Der Name der Rose. München 1982
- FEND Helmut: Soziale Beeinflussungsprozesse in der Schule. Weinheim 1977
- GLÖCKEL Otto: Die österreichische Schulreform. Wien 1923
- GOFFMAN Erving: Stigma. Frankfurt 1971
- HARTOG Philip, RHODES Edmund: The Marks of Examiners. London 1936
- HELMKE Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze Velber 2015, 6. Aufl.
- HERDER – Lexikon der Pädagogik, Band 1, Freiburg 1913
- INGENKAMP Karlheinz: Schulleistungen – damals und heute. Weinheim 1967
- INGENKAMP Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971, 2. Aufl.
- INGENKAMP Karlheinz: Tests in der Schulpraxis. Weinheim 1974, 4. Aufl.
- KANT Immanuel: Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können. Leipzig 1990
- KERSCHENSTEUNER Georg: Begriff der Arbeitsschule. Darmstadt 2002
- KRUPSKAYA Nadeschda: Polytechnische Bildung und Erziehung. Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. Berlin 1972
- KOSIK Karel: Die Dialektik des Konkreten. Frankfurt 1967
- KVALE Steinar: Prüfung und Herrschaft. Weinheim und Basel 1972
- LOCKE John: Gedanken über Erziehung. Stuttgart 1990
- MAGER Robert: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim 1972
- MAGER Robert: Zielanalyse. Weinheim 1973
- MILLER Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt 1983
- MONTESSORI Maria: Über die Bildung des Menschen. Freiburg 1966

MUSIL Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek 1994
MUGERAUER Roland: Sokratische Pädagogik. Marburg 2011, 2. Aufl.
NIGSCH Otto, PALANK Franz: Fernstudium und Österreich. Linz 1991
OECD (Hg.): PISA 2015 Ergebnisse: Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, Band 1. Bielefeld 2016
OWEN Robert: Das soziale System. Leipzig 1988
PÄDAGOGIK (Zeitschrift): Selbständiges Lernen im Unterricht fördern. 67. Jg., Heft 2/2015
PALANK Franz: Pädagogisches Handeln in der innerbetrieblichen Ausbildung. Linz 2012
PARKHURST Helen: Education on the Dalton Plan. New York 1922
PESTALOZZI Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bern und Zürich 1801
RITTMAYER Christel: Die UN-Resolution über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Hamburg 2014
ROSENTHAL Robert, JACOBSON Leonore: Pygmalion im Unterricht. Weinheim 1971
ROTH Sandra: Lotta Wundertüte. Köln 2011
ROUSSEAU Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Köln 2010
RUSSEL Bertrand: Das ABC der Relativitätstheorie. Berlin 1997
SCHEERENS Jaap: Improving School Effectiveness. UNESCO 2001
SKATKIN Michail: Der Formalismus in den Kenntnissen der Schüler und die Wege zu seiner Überwindung. In: Pädagogik (Berlin Ost), Heft 5/1951, S.14-35
TEUFEL Gerald, PALANK Franz, ABA Gerhard: Der Charme des Makels. Fernsehdokumentation, Wien 2005
THORNDYKE Edward: Intelligence and its Use. Harper's Magazine 140, S.227 - 235
TORBERG Friedrich: Der Schüler Gerber. München 1973
WEISS Rudolf. Zensur und Zeugnis. Linz 1965

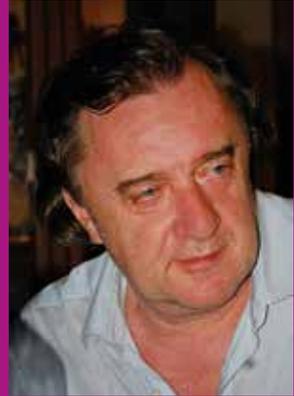
Sonstige Zitate:

GAME KATAWA SHOUHO: <https://www.katawa-shoujo.com>
GIANTS Software: <https://www.giants-software.com>
SÜDDEUTSCHE Zeitung: Das sind die Spiele des Jahres 2016. Artikel vom 18.07.2016

Grafiken:

Grafik 1: Zielebenen des Unterrichts
Grafik 2: Phasen des Unterrichtens
Grafik 3: Wege der Anschaulichkeit
Grafik 4: Lernwege unter dem neuen Paradigma
Grafik 5: Formen neuer Lehridentität
Grafik 6: Formen sozialer Kompetenz

Der Autor



Dr. phil. Franz Palank, 1947, zuerst Volksschullehrerausbildung, dann Studium der Pädagogik und Soziologie an der Universität Wien, erste fachliche Schwerpunkte Hochschuldidaktik und Prüfungstheorie (Dissertation), Zuwendung zu neuen Formen des Lehrens und Lernens, speziell zu Distanzlernen an der Universität und in der Erwachsenenbildung, universitäre Lehrtätigkeit seit 1979 an der Universität Klagenfurt (bis 1991) und seit 1992 an der Johannes Kepler Universität in Linz, Zusammenarbeit mit der FernUniversität in Hagen, der britischen Open University und später mit der Europäischen Assoziation für universitäre Fernstudieneinrichtungen (EADTU). Aufbau des Fernstudienzentrums in Wien, Projekte zur Entwicklung schriftlicher Studienmaterialien und vor allem zur Betreuung von Fernstudierenden, Entwicklung und Erprobung neuer Angebote zur Studierfähigkeit (einschließlich Publikationen in den genannten Bereichen und Lehraufträge), begleitende Forschungsarbeit in der Bildungssoziologie (Projekte, Publikationen), Einbindung in die internationale Fernstudienentwicklung (transnationales Studieren, Konzeption und Erprobung von Europäischen Studienzentren), ab 1997 Leiter des Zentrums für Fernstudien an der Johannes Kepler Universität in Linz (bis zur Übersiedlung in den „Ruhestand“ 2012), seit den frühem 90er Jahren Entwicklung von Konzepten zum Sozialen Lernen in Betonung des Zusammenwirkens von Pädagogik und Kunst, Einbindung dieser in die Betreuungsangebote für Studierende neben dem Beruf und in die Lehrtätigkeit an der Verwaltungsakademie des Bundes (1985 – 2000). Erarbeitung der eigenen Positionen zur Unterrichtstheorie unter Berücksichtigung der aktuellen Entwicklungen, Lehrtätigkeit in diesem Zusammenhang in der internen Personalausbildung des AMS (später Günther Steinbach Akademie, 1995 – 2012), vor diesem Hintergrund auch Beteiligung an der Planung von Fachhochschulstudiengängen und anschließende Lehrtätigkeit an der Fachhochschule Oberösterreich in Hagenberg (2000 - 2010). Mitwirkung an und mehrmals auch Koordination von Europäischen Projekten im Hochschulbereich (1991 – 2014), zuletzt in der Weiterbildung am BBRZ und am BFI in Linz (2013 – 2016). Tätigkeiten im Bereich der Evaluation von Projekten und Studiengängen, gelegentliche Lehrtätigkeit über die Jahre hinweg in verschiedenen Institutionen der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung, Weiterführung der Publikationstätigkeit.

Wohnort: Sieghartskirchen, Niederösterreich.

Kontakt: fpal47@yahoo.de, Facebook: Franz Palank