

Sieben Stolpersteine jeglicher Schulreform

Ein Versuch über vernachlässigte Bedingtheiten

von

Heinrich Bauersfeld, Bielefeld¹

Kurzfassung: Im Sinne von Luhmanns Beobachter 2. Ordnung wird versucht, ein Resümee aus mehr als 50 Jahren Beteiligung (und Mitschuld) an der Entwicklung zu ziehen. Dabei ergeben sich sieben grundlegende Hindernisse, die in der gegenwärtig erneut intensivierten öffentlichen Diskussion um die Reform von Schule und Unterricht kaum Berücksichtigung finden, so dass sich in der Folge die faktische Wirkungslosigkeit – wenn nicht Schädlichkeit – auch der jüngsten politischen bzw. verwaltungsmäßigen Entscheidungen, von der Schulorganisation bis zu den Standards, vermuten lässt.

Abstract: As a critical sum up of more than 50 years engagement to teaching mathematics in elementary schools the article identifies seven major impediments that put every reform at risk. These are in short: confusion of training and education (Ausbildung versus Bildung), narrowing of decision-maker's perspective on reality through professional socialization, possible and factual role of master-teachers, increasing neglect of history, confidence in objectivity and power of scientific data, impotence of present teacher „education“, as well as societal acceptance of teachers and the qualities of student-teachers.

„Mephisto: O glaube mir, der manche tausend Jahre
an dieser harten Speise kaut ...

Faust: Ich fühl's, vergebens hab ich alle Schätze
Des Menschegeists auf mich herabgerafft,
Und wenn ich mich am Ende niedersetze,
Quillt innerlich doch keine neue Kraft;
Ich bin nicht um ein Haar breit höher ...“

(Goethes „Faust“, Verse 1776/7 und 1810–14)

Die folgenden Zeilen sollten vielleicht eher als traurige Satire gelesen werden, denn als das persönliche Resümee eines seit mehr als 50 Jahren in diesem Problemfeld tätigen Feldarbeiters und Mitschuldigen.

Stolpersteine sollen hier die auf dem Wege oft übersehenen kleinen Ursachen für Unfälle oder gar für ein Abbrechen und die Erfolglosigkeit der Absichten bezeich-

¹ Vortrag auf der 39. Tagung für Didaktik der Mathematik in Bielefeld.

nen. Anders als die echten Kiesel sind diese Steine untereinander mehr oder weniger verbunden und daher nicht trennscharf darstellbar.

Als Stolpersteine werden diskutiert: Die Verwechslung von Ausbildung und Bildung, die Perspektivverengung der beruflichen Sozialisation, die unterschätzte Rolle von Charisma und der „geborenen Lehrer“, das verschwundene Geschichtsbewusstsein, die Folgen der Verwissenschaftlichung, die Ohnmacht gegenwärtiger Lehrerbildung und nicht zuletzt Qualität und gesellschaftlicher Rückhalt der Lehrer.

1 Bildung wird zu Ausbildung verkürzt

Als Professor an der Universität Frankfurt versuchte ich Anfang 1967 bei den damaligen Farbwerken Hoechst Unterstützung für mein Forschungsprojekt (Folgen einer Mod-Math-Reform in der Grundschule) zu finden. Wir, d. h. meine Mitarbeiterin Dr. Lubeseder (später Professorin an der PH Flensburg) und ich, wurden sehr freundlich empfangen und alsbald von dem Ausbildungsleiter (übrigens bekannt durch seinen Intelligenz-Struktur-Test) durch die zeppelinhallengroße Lehrlingswerkstatt geführt. Er hörte sich unsere Fördervorstellungen an, verwies dann auf die abermillionenteure Ausstattung des Maschinenparks dieser Anlage und sagte: „Sie sollten sich in der Schule auf Lesen, Schreiben und Rechnen beschränken. Alles andere können wir besser.“

Der entscheidende Unterschied zwischen der Ausbildung eines Industriearbeiters für die effektive Nutzung von Maschinen im Betrieb und die allgemeinere Aufgabe der Schule zur Bildung von jungen Menschen wurde nicht anerkannt. Die Bildung von jungen Menschen ist etwas gänzlich anderes als eine Ausbildung für die Behandlung von totem Material. Junge Menschen sind reaktionsfähige, intelligente Partner. Metall kann man nach verlässlichen Formeln und Gesetzen behandeln – Menschen nicht. Darüber hinaus zwingen Maschinen wie Computer den Menschen, sich *ihren* Möglichkeiten (und Beschränktheiten) anzupassen, will man sie effektiv nutzen. Mit gutem Recht folgt daher die Grundschule nicht technischen Vorschriften und produktorientierten *Ausbildungszielen*, sondern allgemeineren, auf Erziehung, Grunderfahrungen und Reflexion gerichteten *Bildungsansprüchen*.

Allerdings: In jedem Fall, gleich ob es sich um das Verhältnis zwischen Meister und Lehrling oder zwischen Lehrer und Schüler handelt, entfaltet sich über die sachspezifische „Ausbildung“ hinweg eine weit subtilere Wechselwirkung. Stets lernt man neben den Sachen Grundlegendes indirekt mit: Was die Sachen der Lehrperson selbst gelten, deren Problem- und Konfliktbehandlung sowie zugleich einiges über sich selbst und über sein Verhältnis zu anderen. Man lernt, sich in einer Subkultur angemessen und erfolgreich zu bewegen, das heißt, es findet eine zweite

Sozialisation² statt. Alle diese „Ausbildungs“prozesse sind nur scheinbar allein fachlicher Art. Jede nähere Analyse zeigt, dass die persönlichen Dimensionen vorherrschend wirken und dass diese die Situationswahrnehmung und die sich einstellenden Handlungsoptionen nachhaltig bestimmen. Stets sind bei allen Aktivitäten Gefühle, Einstellungen, subjektive Bewertungen beteiligt, und diese werden im Prozess mit verändert und überformt. Gute Lehrlingsausbilder wissen das natürlich.

Diese Tatsache der *indirekten bildenden Wirkung einer jeglichen Ausbildungspraxis* hat die sog. Lehrer„bildung“ bis heute nicht wirklich aufgenommen – erst recht nicht in der Forschung. Im Brief einer alten Freundin und Didaktik-Kollegin las ich vor kurzem: „Hochschulexamina sind kein Ausweis für Bildung, nur für Wissen!“

Was können Reformen bewirken, die gegen diese Tatsachen blind sind? Sporadische Versuche über das „hidden curriculum“, über „indirektes Lernen“ u. ä. verfielen rasch wieder dem Vergessen. Und gegenwärtig sind ihre Chancen in den Universitäten unter dem Druck von Ökonomisierung, berufsneutralen Bachelor-Studien eher noch geringer als zuvor. Wäre es nicht an der Zeit, dass gerade Didaktiker dagegen aktiv werden?

2 Die Perspektivverengung der tertiären Sozialisation

„Ich ziehe ... die Hypothese vor, dass es eine Frage der Lebenserfahrung ist, was jemand im Umgang mit gesellschaftlichen Problemen sieht und was leicht übersehen wird.“ (Gertrude Lübke-Wolff)³

Ein ehemaliger Student und späterer Assistent bei mir schreibt mir nach ziemlich genau 40 Jahren (und ebenso langem Schweigen) überraschend einen Geburtstagsbrief. Als gerade Pensionierter zieht er sein Resümee nach Jahrzehnten Arbeit in der mittleren Schulverwaltung: „... wenn es uns nicht gelingt, ein Fachberater-System zu errichten, dessen Wirken eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts zur Folge hat, dann werden wir der europäischen Entwicklung hinterherhinken!“

Die berufliche Sozialisation als Beamter der Schulaufsicht führt offenbar mehr oder weniger geradlinig auf die Verstärkung von Beratung als Lösung unserer

² Soziologen und Psychologen weisen die „primäre Sozialisation“ der Vorschulzeit zu, auch „familiäre Sozialisation“ genannt. Die sekundäre Sozialisation findet in der Schulzeit statt, und die dritte, auch „berufliche“ Sozialisation genannt, erzeugt das anschließende Berufsleben.

³ Zu meiner freudigen Überraschung finde ich in der am Tage des Vortrages (3. März) erschienenen DIE ZEIT 2005, Nr. 10, den Beitrag von Frau Lübke-Wolff, Richterin am Bundesverfassungsgericht, mit obiger Feststellung.
Online unter [http://www.zeit.de/2005/10/W_Lernf_8ahigkeit].

Schulprobleme. Man darf vermuten, dass hier die jahrelange Konzentration auf die eigenen Wirkungsmöglichkeiten (und ihre Erfolge) kanalisierend auf die Wahrnehmung von Handlungsoptionen und -alternativen eingewirkt hat.

Doch das Phänomen ist von weit allgemeinerer Art: Liest man die Reaktionen der Schul- bzw. Kultusminister auf die großen Test-Kampagnen der letzten Jahre, so findet man in ihnen von keinen Zweifeln getrübt Verlautbarungen die aus der eigenen beruflichen Sozialisation gewohnten Machtmittel wieder. Ihre Lösungsideen kreisen um *Ganztagsschule* und *Schultypen*, *Klassengrößen* und *Lehrer-Schüler-Relationen*, *Lehrerbedarf* und *Schulrecht* usw., sowie insbesondere um den Bedarf an *zentral gesteuerten Leistungskontrollen und -tests* als vermeintlich objektive Daten zur Ableitung von Unterrichtsreformen. Letzteres ärgerlicherweise entgegen den Warnungen der Testverfasser: „PISA sagt uns nicht, was jetzt konkret zu tun ist“ (so „PISA-Forscherchef“ Manfred Prenzel⁴).

Lehrerinnen und Lehrer hingegen verlangen mehr Freiheiten, weniger Papierkrieg und Verwaltungslasten, stärkere Stützung gegenüber Einsprüchen und ungerechtfertigten Forderungen von Eltern, statt von zunehmenden Klassengrößen, mehr Pflichtstunden, schrumpfenden Gehältern und reduzierten Ausstattungsmitteln geplagt zu werden.

Einleuchtend erscheint unter diesem Blickwinkel dann auch, dass *Wirtschaftsfachleute* und *sog. Bildungsökonom*en die Schule - und inzwischen auch die Universitäten - in finanziell sich selbst tragende und von Managern geleitete Unternehmen verwandeln wollen, auch dies zu deren Bestem natürlich. Das neue Baden-Württembergische Hochschulgesetz belegt diesen Trend.

Die einschlägig tätigen *Wissenschaftler* schließlich klagen über zu viel interne Verwaltung und die Bachelor/Master-Umstellungen, über zu wenig Drittmittel und zu wenig Zeit für die Forschung und nicht zuletzt über die Belastung durch zu viele und schwierigere Studenten. Manche von ihnen wollen die Schule künftig als permanent sich entwickelnden Lernprozess eingerichtet sehen, aber natürlich nur unter ihrer wissenschaftlichen Anleitung und Kontrolle. Andere – und das dürfte immer noch die Mehrheit sein – setzen auf die „hard facts“ einer hypothesenprüfenden Forschung und hoffen, daraus Grunddaten für die Neue Schule ableiten zu können.

Das Problem hinter diesen vielfältigen, geradezu berufsspezifischen Interpretationen und den daraus abgeleiteten widersprüchlichen Reformforderungen liegt offenbar in den *im Beruf erworbenen sehschlitzigen Perspektiven auf die Wirklichkeit*. Man mag sich an Platons berühmtes Höhlengleichnis erinnert fühlen und dabei an die Schatten der Wirklichkeiten auf den Maulwurfsgängen der beruflichen

⁴ In einem Interview in DIE ZEIT (2005, Nr. 8).
Online unter [<http://www.zeit.de/2005/08/C-Interview>].

Erfahrungswege denken. Die Deutung kann auch die Assoziation zu Bergleuten vor Ort hervorrufen, die auch nur zu sehen vermögen, was die Lampe auf ihrem Helm erhellt. Immerhin fördern diese gute Kohle.

Dass die durchaus zahlreich vorhandenen besseren Reformvorschläge unter diesen Umständen kein Ohr finden, sollte hinreichend verständlich werden – wenn auch nicht verzeihlich. Auch wird unter dieser Perspektive verständlich, warum selbst überzeugende Rationalität und Argumentation scheitern müssen.⁵ Nur: Wie kann dieser zwangsläufig und unbewusst sich formende Flaschenhals der Entscheidungen gesprengt werden? Müssten nicht gerade die Didaktiker in diesem Sinne aktiv werden und aufklärend wirken?

3 Die „Meisterlehrer“ im Abseits

An Universitäten weiß man sehr genau, was mit einer „Schulebildung“ gemeint ist. Es ist das schon aus der Bibel vertraute Bild der „Nachfolge“, verkörpert etwa durch einen gottähnlichen Herrn mit seinen Jüngern. Den raren großen Könnern und charismatischen Lehrern kann dieses Modell weite Verbreitung ihrer Einsichten bescheren. In der Ausbildungspraxis der Massenuniversitäten trifft man jedoch häufiger auf den Entartungsfall, d. h. auf die Machtkämpfe konkurrierender „Schulen“, die Zitierkartelle gewisser „hidden faculties“ (vgl. Koestler 1972: Die „callgirls“ der Wissenschaft) und die Anmaßung der in Sachen Schule sich ständig überschätzenden Forschungsgeismen.

In der Schule selbst haben hervorragende Lehrer weit weniger Chancen zu einem positiven „Schulebilden“. Zwar weiß man innerhalb eines Kollegiums sehr wohl, von wem man gute Stundenentwürfe, ausgewogene Klassenarbeiten und brauchbares Material beziehen kann. Doch führt dies in aller Regel zu keinerlei Förderung oder Entlastung der Erfolgreichen. Im Gegenteil, wer sich als Könnern erweist, wird alsbald auch von der Schulaufsicht bzw. -verwaltung zu allerlei besonderen Leistungen herangezogen, auch dies ohne jeglichen Vorteil für die eigene Arbeit. Dann kann man Fachleiter werden, Konrektor und Rektor⁶ und sich dabei immer mehr von der Unterrichtspraxis ab- und der Verwaltungsarbeit zuwenden müssen, sofern man nicht zu noch „höheren“ Aufstiegen ermuntert wird – mit den bekannten Folgen (s. o.).

⁵ Dass noch so gute sachliche Argumente in den politischen Entscheidungsprozessen glatt übergangen werden können, hat mich meine Mitgliedschaft im ehren Deutschen Bildungsrat (1969–73, für das Land Hessen) überaus eindrücklich gelehrt. Der Do-ut-des-Handel zwischen den Spitzenpolitikern der sog. A- und B-Länder hat nicht wenige der sachlich überzeugenden Entwürfe schlicht vom Tisch gewischt.

⁶ Und muss in NRW z. B. anderthalb Jahre auf die Besoldung warten, die der bereits ausgeübten Funktion zusteht. Folgerichtig finden sich deutlich weniger Bewerber als früher.

Anders als in den angelsächsischen Ländern z. B. ist bei uns das „offene“ Klassenzimmer eine Rarität.⁷ Unsere Lehrer haben keine eingeplante oder gar geförderte Möglichkeit, Kollegen in ihrem Unterricht zu besuchen. Es ist nicht der „Brauch“; jeder arbeitet für sich. Dabei weiß man längst, dass die eigenen Fehler am ehesten auffallen und bewusst werden, wenn man sie an anderen beobachtet, ganz zu schweigen von den positiven Möglichkeiten der aktiven „Nachfolge“, die ja nur in der unmittelbaren Unterrichtspraxis eine tragfähige Entwicklungschance findet. Dafür dürfen unsere Lehrer schlicht „keine Zeit“ haben.

Das Ärgerliche ist zudem, dass sich Könnerschaft und Charisma nicht einfach vermitteln lassen. Man kann kein Handwerk aus ihnen machen. Andererseits sind wissenschaftliche Analyseversuche dessen, was guten Unterricht charakterisiert, seit langem durchaus bekannt und verfügbar (z. B. Kounins Techniken der Klassenführung, 1976; vgl. dazu Bauersfeld 2003a). Nur leider zieht weder ihre Kenntnisnahme durch Lesen noch ihre flüssige Wiedergabe in Seminaren und Examina die gekonnte Realisierung in der Unterrichtswirklichkeit mit der erwünschten Gewissheit nach sich, wie etwa der Donner auf den Blitz folgt.⁸

In Japan war es vor Jahren Brauch, dass die Lehrer eines Schulkollegiums reihum Demonstrationsstunden zu halten hatten, an denen die anderen Lehrer teilnahmen. Die Stunden wurden gemeinsam vorbereitet und anschließend kritisiert. Bei bekannt hervorragenden Lehrern kamen sogar Kollegen aus anderen Schulen als Hospitanten hinzu; manchmal so viele, dass die Stunde per Video in Nebenräume oder sogar die Turnhalle übertragen werden musste. Diese Form einer *permanenten internen Lehrerfortbildung* hat etliche Vorteile: Sie kann auf lokale Probleme und Besonderheiten reagieren; sie macht gute Ideen konkret und lebendig-direkt nacherfahrbar und gesteht damit Meisterlehrern einen deutlich wirksameren Einfluss zu, und sie vermag schwachen oder gelegentlich unwilligen Kollegen weit wirksamer aufzuhelfen, als dies verordnete regionale Fortbildungsangebote oder zentrale Testkontrollen oder gar Mittelkürzungen als Strafe es vermöchten (Elschenbroich 1996; vgl. Bauersfeld 2000).

Warum adoptieren wir solche relativ einfachen, wenig kostenintensiven und sehr effektiven Verfahren nicht? Sollten nicht gerade wir Didaktiker solche Formen nachhaltiger unterstützen?

⁷ In Kanada dürfen Eltern im Unterricht nicht nur hospitieren, sondern sogar mitwirken. Dort gibt es freilich auch Lehrerassistenten und weitere in der Schule verfügbare Spezialisten (Hilfe für schwache Lerner).

⁸ Rieckhoff, ehemals Kollege in Oldenburg, hat einmal viele unserer Methoden mit dem Versuch verglichen, Tomaten im Treibhaus durch das Abbrennen eines Blitzlichtes zur Reifung zu bringen.

4 Das verschwundene Geschichtsbewusstsein

Ein bestürzendes Merkmal gegenwärtiger wissenschaftlicher Publikationen ist ihre weitgehende Abstützung auf computerbasierte Quellen. Ältere Literatur, selbst wenn sie eingespeichert worden ist, wird nicht mehr wahrgenommen. Man zitiert daher überwiegend oder nur aus aktuellen, aber sekundären und tertiären Quellen und entfernt sich so von den Wurzeln der eigenen Geistesgeschichte – unbewusst. Die Vorläufer aktueller Schlüsselbegriffe sind nicht mehr bekannt, mit der Folge einer Verarmung und Verschleifung, wenn nicht Versimplung der Bedeutungen. Das spricht nicht gegen die Computer, wohl aber gegen ihre unreflektierte Nutzung.

Dass z. B. Vorbilder für künftige Lehrer eine wichtige Funktion haben und dass daher den Meisterlehrern eine gewichtige Rolle in Lehrerausbildung und -fortbildung zukommt, ihre besonderen Fähigkeiten in einem geeigneten Rahmen weiterzugeben, ist geschichtlich gesehen erstaunlich früh eingesehen worden.⁹ Einer der historisch letzten Versuche waren die preußischen Lehrerseminare, die gegen Ende des 18. Jahrhunderts im Gefolge von Aufklärung und Pietismus entstanden. In ihnen sollten „junge Männer auf Kosten des Staates von einem musterhaften, christlich, das ist edel denkenden Manne zu Volkslehrern gebildet“ werden, so Friedrich Eberhard von Rochow (zitiert bei Kittel 1957, S. 9).

In diesen Einrichtungen führte der ausbildende Seminarlehrer eine eigene Klasse und konnte so als unmittelbares Vorbild für seine Lehrerzöglinge dienen. Freilich wurden die Freiheiten dieser Institutionen auch schon früh beschnitten. Den absolutistischen Herrschern gingen die „unheiligen Lehren einer modernen frivolen Weltweisheit“ alsbald zu weit, so Kaiser Friedrich Wilhelm IV. (zitiert bei Kittel 1957, S. 18). Die französische Revolution und der Vormärz waren eben noch nahe Vergangenheit. Mit den Stiehlschen Regulativen (1857) wurde der Lehrerausbildung eine simple Nützlichkeit verordnet. Das Bildungsziel bei Lehrern und Schülern verengte sich auf die Erziehung zum braven, brauchbaren Untertan.

Wie unvollkommen und ineffektiv aus heutiger Sicht diese Einrichtungen gewesen sein mögen, sie haben weit über ein Jahrhundert lang eine entscheidende Einsicht umzusetzen versucht, nämlich den Könnern einen wesentlichen Einfluss auf die *Bildung* des eigenen Nachwuchses einzuräumen und anzuvertrauen. Das sollte man nicht vergessen.

Gescheitert sind diese Versuche wohl nicht zuletzt auch an der Überforderung durch die flächendeckende Institutionalisierung der Schule: Am Ende hatte man nicht genug „Meisterlehrer“ für diese Ausbildungsform (Kittel 1957, S. 25; vgl. Bauersfeld 2003b und siehe die Alternativen hier in Abschnitt 3). Die Lehrerseminare entarteten in überregulierte, scholastische Betriebe zur unmittelbaren Be-

⁹ Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht mir hier nur um diese Idee, aber nicht etwa um das Vorstellen der Präparanden als eine Idealform von Lehrerbildung.

rufseinübung. Das Unterrichten von jungen Menschen lässt sich nicht wie ein Handwerk erlernen. Erst nach dem Ende des ersten Weltkrieges wurden diese Lehrerseminare aufgelöst, und zwar zugunsten einer wissenschaftlich gegründeten Lehrerbildung in Gestalt der Pädagogischen Akademien.

Sollten nicht gerade die Didaktiker sich stärker auf ihre eigene Geschichte besinnen und z. B. die Bedeutungsfelder ihrer oft allzu leicht gängigen Grundbegriffe kritischer reflektieren?

5 Die Verwissenschaftlichung

Mit der beginnenden Akademisierung der Lehrerausbildung trat der Anspruch der Wissenschaftsorientierung auf den Plan. Allerdings wollte Spranger in seinem grundlegenden Entwurf die Lehrerbildung nicht den Universitäten in ihrer bestehenden Form überantwortet sehen, weil sie „nur die theoretischen Grundlagen ihrer jeweiligen Bezugs-Berufsgruppen lehren, nicht aber die Anwendung und die Berufsausübung selbst“ (Spranger 1919, S. 49). Für die Vorbereitung der künftigen Lehrer genüge die „gelehrte“ Ausbildung nicht, denn der Lehrer müsse „*vor allem ein Kulturträger sein*“, ein „*Menschenbildner im umfassenden Sinne*“ (Spranger 1919, S. 53).

Hier taucht meines Wissens zum ersten Male der Kulturbegriff im Zusammenhang mit der Lehrerbildung auf. Noch ohne von „Sozialisation“ zu reden, hat Spranger deutlich die prägende Wirkung der Ausbildung über den sachlichen Wissenserwerb hinaus erkannt. Er hat die Notwendigkeit gesehen, diesen – so wesentlichen und doch vernachlässigten – Hintergrundeffekten mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, und er hat versucht, sie reflektiert in eine umfassendere *Lehrerbildung* zu integrieren. Dass dies nur über einen intensiven, angeleiteten und (natürlich wissenschaftlich) reflektierten Praxisbezug möglich sein würde, war ihm nicht minder klar.

Etliche der späteren Pädagogischen Hochschulen haben diesen hohen Bildungsanspruch zunächst durchaus eingelöst.¹⁰ Da sie aber, anders als die Universitäten, ihren eigenen Nachwuchs mangels Promotions- und Habilitationsrechten nicht heranbilden konnten, musste auch dieser Versuch scheitern – und das ironischerweise am Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit.

Auch die hochmotivierten frühen PH-Absolventen stießen alsbald an neue Grenzen: Nach ihrer ersten Lehrerprüfung in ein nicht-reformiertes, auf seinen Traditionen beharrendes und darin starr gewordenes Schulsystem entlassen, hörten sie nicht selten: „Nun vergessen sie mal alles, was man ihnen bisher eingetrichtert hat, und lernen sie, wie man das in der Praxis macht!“ Sie wurden Opfer der Illusion

¹⁰ Das kann ich für die Niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen aus eigener Erfahrung (1953–66) bestätigen, Unter Otto Haases Einfluss kam ihr Wirken dem Becker-schen Akademieentwurf von 1928 wohl am nächsten.

der Entscheidenden, dass man komplexe Systeme durch Manipulation von wenigen Komponenten reformieren könne, statt die Probleme „systemisch“ anzugehen, wie man heute sagen kann.

Inzwischen ist die Theoretisierung (= Praxisferne) und vermeintliche Objektivierung der Ausbildung zunehmend zur Selbstverständlichkeit geworden. Erst recht gilt das für die Umstellung auf das gänzlich praxisferne und auf berufsneutrale Sachvermittlung gerichtete Bachelor-Studium. Wenn sich später der daraus resultierende Schaden unübersehbar zeigen wird, sind erneut Jahre sinnlos vergangen. Auch auf vermeintlich objektive Wissenschaft gegründete Rezepte vermögen das Schulehalten nicht zureichend anzuleiten.

Im Übrigen überlebt die Illusion der Komponenteneingriffe als Folge der Perspektivverengung in der beruflichen Sozialisation immer noch. Dabei sollte inzwischen deutlich sein, dass eine bloße Reform der Schulorganisation u. a. ohne Einbeziehung der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung, ohne Berücksichtigung der Eltern und des allgemeinen gesellschaftlichen Rahmens (Immigranten, Lehrernachwuchs, Wertewandel usw.) keine reelle Chance hat. Auch auf vermeintlich objektive Wissenschaft gegründete Rezepte vermögen allein das Schulehalten nicht zureichend anzuleiten. Leider wird das stets zu spät augenscheinlich, wenn die Verantwortlichen längst in Ruhe ihre Pension verzehren.

Gerade weil Didaktiker die komplizierten Beziehungen zwischen Lehre, Schüler und Sache untersuchen, wäre von ihnen eine kritische Reflektion der Grenzen gegenwärtiger Verwissenschaftlichung zu erwarten.

6 Die Ohnmacht der Lehrerbildung

Wie wenig bloße Wortbelehrung nützt, habe ich bei den ersten Versuchen zu meinem Frankfurter Projekt gelernt. Die am Versuch beteiligten Lehrer bemühten sich nach ausführlicher Einweisung um die damals noch als unmöglich geltende Gruppenarbeit im 1. Schuljahr. Beim Besuch einer Klasse fand ich die Kinder zwar an Vierertischen sitzend, mit Material vor sich. Doch blickten alle Kinder nach vorn, wo die Lehrerin mit eigens von ihr angefertigtem, großem Haftmaterial alles an der Tafel demonstrierte und steuerte. Auf mein entsetztes: „Aber die Kinder sollen doch Gruppenarbeit machen!“ sagte sie unschuldig: „Aber das mache ich doch!“

Dass Selbständigkeit gefordert war statt frontaler Belehrung, das war schlicht untergegangen als Folge der Begeisterung an der Sache und der gewohnten Vermittlungsabsicht und in der Begeisterung an der Sache.

Worin gründet eigentlich die Zuversicht, dass verbale Belehrung und ihre Abprüfung, die bloße Kenntnis von Entwicklungs- und Vermittlungsbedingtheiten sowie von (wissenschaftlich) erprobten Verhaltensrezepten unter dem Druck der realen Situation direkt in konkretes Handeln durchschlagen würde? Nach allem, was wir

wissen, findet unter dem Druck der realen Situation eher eine Regression auf die erlittene eigene Schülererfahrung statt, d. h. das in vielen Jahren erworbene innere Bild vom Schulehalten setzt sich durch. Dabei hat schon Herbart zwischen „subjektivem und objektivem Charakter“ unterschieden: Das eine, was man weiß, das andere, was man tut (Herbart 1895, S. 220 f.). Und Herman Nohl formulierte vor mehr als 70 Jahren weit schärfer: „... keine Kraft des Lebens entwickelt sich durch Wortbelehrung, sondern immer nur durch die Tathandlung“, nämlich „Denken nur durch Denken, Tun durch Tun.“ (Nohl 1929, S. 68). – Alles vergessen, es ist ja Geschichte.

Es ist bestürzend – wie die jüngsten, ziemlich vernichtenden Evaluationen der Veranstaltungen für die Lehrerbildung an einigen Universitäten zeigen (so z. B. Konstanz, vgl. auch die Kritiken von Jürgen Oelkers 1998 und 2001) –, in welchem Ausmaß gegenwärtige Lehrerausbildung eher den Steckenpferden einzelner Professoren folgt, als eine Reflektion aktueller Grund- und Praxisprobleme zu fördern.

Lösungen sind auch nicht in einer schlichten Vermehrung der so genannten Schulpraktika zu finden. Diese werden allzu oft ungenügend aufgearbeitet und reflektiert. Dagegen wäre die Vertiefung in intensive Analysen der Berufswirklichkeiten wichtig, d. h. eine fächerübergreifende, sachliche wie menschliche Dimensionen einschließende Auseinandersetzung anhand geeigneter Dokumente (Videoaufzeichnungen, Transkripte)¹¹, einschließlich intensiver eigener Unterrichtsversuche. Insbesondere wäre es nötig, das innere Bild vom Schulehalten aufzubrechen, das die Lehrerstudenten in den 13 Jahren ihrer eigenen schulischen Sozialisation unbewusst erworben haben, und das sie später in der eigenen Unterrichtspraxis zur sicheren Reproduktion der Schule von gestern führt – wenn es in der Ausbildung unkorrigiert bleibt.

Bei den Didaktikern gibt es noch immer viel zu wenig kritische Untersuchungen der Effekte der Lehrerausbildung an den Universitäten.

7 Qualität und gesellschaftlicher Rückhalt der Lehrer

1986 habe ich mir als eingeladenes Mitglied einer von der NCTM eingerichteten Arbeitsgruppe „Effective Mathematics Teaching“ großen Ärger eingehandelt, als ich auf eine Untersuchung der US-Lehrergewerkschaft hinwies (Bauersfeld 1988). Diese hatte gerade ergeben, dass die Lehrerstudenten an den US-amerikanischen Universitäten dem untersten Quartil aus den Eingangsexamina angehören, dass Lehrer die schlechtest bezahlten Akademiker in den USA sind und dass ihre mittlere Verweildauer im Schuldienst sieben Jahre beträgt. Im Klartext: Damals gehörten die Lehrerstudenten zum

¹¹ Beispiele findet man bei Krummheuer (2004), Krummheuer & Naujoks (1999), Bauersfeld (1978) u. a.

schwächsten Viertel der Universitätsstudenten. Sie waren später die schlechtest Bezahlten (nur neun Monate Gehalt, die übrige Zeit musste durch andere Jobs gedeckt werden), und im Durchschnitt pflegte die Hälfte von ihnen bereits nach sieben Jahren der Schule den Rücken zu kehren¹², um in andere Berufe überzuwechseln. Dass der Zwang zum Nebenjob überdies gerade die relativ Besten zum Wechsel in besser bezahlte Jobs ermunterte, verschärft die Situation noch weiter.

Das Paradoxe in dieser Konferenz war, dass diese Tatsachen die vorherrschenden Überzeugungen der US-Teilnehmer¹³ von der alleinigen Heilkraft formaler Leistungskontrollen und zentraler Schultests nicht zu erschüttern vermochte. Wen kann es überraschen, wenn dieses Land bei internationalen Testvergleichen (so bei SIMSS, TIMSS und PISA) – so fragwürdig diese sonst auch sein mögen – deutlich weit unten rangiert?

Nehmen unsere Verantwortlichen nicht wahr, dass wir uns deutlich in dieselbe Richtung entwickeln? Ist es nicht merkwürdig, dass sich auch bei uns kaum jemand dafür interessiert, welchen Trends die Entscheidung für den Lehrerberuf folgt, welchen Einfluss die Wertschätzung der Lehrer in der Gesellschaft auf die Schule haben und wie sich diese Qualitäten mit der sich wandelnden Berufswahl über längere Zeit hinweg ändern? Und warum glaubt man ausgerechnet hierzulande unter gänzlich anderen Grundbedingungen dennoch zunehmend an die Brauchbarkeit der formalen Machtmittel und Kontrollen? Schließlich: Was nützen noch so sorgfältig ausgefeilte „Standards“ – und wem? –, wenn man die Bedingungen der Möglichkeit ihrer praktischen Verwirklichung außer Betracht lässt? Wie „befähigt“ man Lehrer, derartige perfektionierte Ansprüche zu erfüllen?

Mit der Vermehrung der Pflichtstundenzahl und der Klassengrößen, mit der Abschaffung der Entlastungen (Vertretung, Förderstunden usw.) und den schrittweisen Gehaltseinbußen, mit der ständigen Zunahme der schwierigen Schüler und der zunehmenden Verrechtlichung von Schulentscheidungen (z. B. Elternklagen) und nicht zuletzt mit dem drohenden Abbau der Verbeamtung nähern wir uns einem Bildungsabgrund. Warum fallen mir dabei die Lemminge ein?

Dass hier nicht nur die Betroffenheiten eines alten Didaktikers aufgearbeitet werden, das möge abschließend die Einsicht eines berühmten Mathematikers belegen. In dem erst jüngst entdeckten Mitschnitt eines Vortrages über die Ziele des Mathematikunterrichts in der Grundschule sagte George Pólya 1969:

¹² Nebenbei: Nach den jüngsten Untersuchungen ist die „Halbwertszeit“ der Lehrer in den USA auf fünf Jahre gesunken.

¹³ Von den 25 Teilnehmern waren nur zwei aus dem Ausland, Celia Hoyles aus London war die „andere“.

„We have narrow [aims] and good aims. The schools should turn out employable adults – adults who can fill a job. But a higher aim is to develop all the resources of the growing child in order that he can fill in the job for which he is best fitted.

So the higher aim, I express it so, is to develop all the inner resources of the child.“

Wir haben enge Ziele und gute Ziele. Die Schule sollte Menschen entlassen, die einen Job ausfüllen können. Aber als höheres Ziel sollten all die Anlagen eines heranwachsenden Kindes entwickelt werden, damit es den Beruf ausüben kann, für den es am besten geeignet ist.

Somit ist das höhere Ziel, so sage ich es, alle die inneren Reichtümer des Kindes zu entwickeln.“

Und das ist der springende Punkt – nicht nur bei den Kindern in der Schule, sondern ebenso in der Lehrerbildung.

Literatur

- Bauersfeld, H. (2003a): Wie offen soll „offener Unterricht“ sein? – Erwartungen und Möglichkeiten. In: Fritz, A., Hofmann, C. & Ricken, G. (2003) (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich: Pabst, S. 474–486
- Bauersfeld, H. (2003b): Lehrerbildung als Meisterlehre – Gedanken zur Vorbereitung von Grundschullehrerinnen auf ihren Beruf. In: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 4, S. 43–51
- Bauersfeld, H. (2000): Was fehlt den Schulen? In: Begemann, E. (2000) (Hrsg.): Lernen verstehen – Verstehen lernen. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 387–392
- Bauersfeld, H. (1988): Interaction, Construction, and Knowledge – Alternative Perspectives for Mathematics Education. In: Grouws, D. A. & Cooney, T. J. (1988) (Hrsg.): Perspectives on Research on Effective Mathematics Teaching. Reston, VA: Lawrence Erlbaum, S. 27–46
- Bauersfeld, H. (1978): Kommunikationsmuster im Mathematikunterricht – Eine Analyse am Beispiel der Handlungsverengung durch Antworterwartung. In: Bauersfeld, H. (1978) (Hrsg.): Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht. Hannover: Schroedel, S. 158–170
- Elschenbroich, D. (1996) (Hrsg.): Anleitung zur Neugier – Grundlagen japanischer Erziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Herbart, J. F. (1895): Pädagogische Schriften, Band I, hrsg. von F. Bartholomäi. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne
- Kittel, H. (1957): Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926–1932. Hannover: Schroedel
- Koestler, A. (1972): The Callgirls – A Tragi-Comedi with Prologue and Epilogue. London: Hutchinson & Co
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern: Huber
- Krummheuer, G. (2004): Wie kann man Mathematikunterricht verändern? Innovation aus der Sicht eines Ansatzes der interpretativen Unterrichtsforschung. In: Journal für Mathematikdidaktik, 25, Heft 2, S. 112–129
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske & Budrich
- Nohl, H. (1929): Pädagogische Aufsätze. Langensalza: Julius Beltz

- Oelkers, J. & Keuffer, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg – Abschlussbericht der von der Senatorin eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz
- Oelkers, J. (1998): Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, Heft 1, S. 3–6
- Polya, G. (1969): The Goals of Mathematics Education. In: ComMuniCator, September 2001 (Part I), December 2001 (Part II). Videotaped lecture; auch online verfügbar unter [<http://mathematicallysane.com/analysis/polya.asp>]
- Singer, W. (1999): In der Bildung gilt: Je früher, desto besser. In: Psychologie Heute, Heft 12, S. 60–65
- Spranger, E. (1919): Gedanken über Lehrerbildung. In: Spranger, E. (1919) (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Band 3. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 27–73

Anschrift des Verfassers

Prof. em. Dr. Heinrich Bauersfeld
Fahrenheitweg 23b
33613 Bielefeld
heinrich.bauersfeld@uni-bielefeld.de