

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

05

Meinert A. Meyer

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2005.1255](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2005.1255)

Meinert A. Meyer

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik

Vorbemerkung

Didaktik ist die *Kunst* des Lehrens und Lernens (oder: die *Theorie* des Lehrens und Lernens). Bei uns in Hamburg denken dabei fast alle Studierenden und auch die Lehrer an die Fachdidaktiken, an die Theorie des Lehrens und Lernens in *bestimmten Unterrichtsfächern*. Die Allgemeine Didaktik fällt dabei als eher überflüssig aus der Betrachtung heraus. Das stört mich sehr, immerhin vertrete ich in Hamburg die Allgemeine Didaktik als Teil der Schulpädagogik. Ich habe jetzt also die schwierige Aufgabe vor mir, meine Leser davon zu überzeugen, dass Allgemeine Didaktik einen sinnvollen Bestandteil des Universitätsstudiums und der Berufspraxis darstellt und dass sie konsequent auf die Fachdidaktiken bezogen werden kann. Dazu eine knappe These:

Allgemeine Didaktik ist dann sinnvoll, wenn sie als Bildungsgangdidaktik konzipiert wird. Sie ergänzt die Fachdidaktiken.

Ich gliedere meinen Beitrag wie folgt:¹

- (1) Didaktische Modelle
- (2) Bildungsgangdidaktik
- (3) Zur Subjektivität und Objektivität der Bildungsgänge
- (4) Entwicklungsaufgaben
- (5) Vorschläge für die Kooperation der Vertreter der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken
- (6) Schlussbemerkung

¹ Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich im Rahmen einer Lehrerfortbildung an der Suncheon National University, Südkorea, am 13. August 2003 gehalten habe.

(1) Didaktische Modelle

Ich nähere mich meinem ersten Thema, indem ich knapp die heutige Allgemeine Didaktik vorstelle; dafür unterscheide ich, wie üblich, drei Ansätze oder Modelle und konkretisiere sie.

Das erste Modell ist das von Wolfgang Klafki. Es wird als *bildungstheoretisches Modell* bezeichnet, weil Klafki fragt, wie man Inhalte so in den Unterricht einbringen kann, dass sie eine bildende Wirkung ausüben. Dabei vertritt er die These, dass Bildung nur als Allgemeinbildung gedacht werden kann, und unterscheidet dafür eine formale von einer materialen Seite.

- formal/subjektbezogen: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität,
- material/inhaltlich: Schlüsselprobleme der Gegenwart und der vorhersehbaren Zukunft.

Wie man diese beiden Aspekte, den formalen und den materialen, im Unterricht und in der Schule zusammenbringen kann, ist eine spannende Frage. Aus meiner Sicht reicht es heute nicht mehr aus, dafür – so wie Wolfgang Klafki – *bildungstheoretisch* zu argumentieren und zu versuchen, „elementare“ oder „kategoriale“ Bildungsinhalte zu identifizieren (Klafki 1957/1963; 1985/1991), so bedeutsam die bildungstheoretische Didaktik auch gewesen ist, und so groß man Wolfgang Klafki als den tonangebenden Allgemeinen Didaktiker der Gegenwart auch denken mag, weil die Schülerperspektive nicht ausreichend berücksichtigt wird. Ich versuche, dies knapp anzudeuten:

Wolfgang Klafki hat nach seiner „kritisch-konstruktiven Wende“ – seinen „kategorialen“ Ansatz konkretisierend und korrigierend – gefragt, welchen Bildungswert große, für unsere Gegenwart und die voraussehbare Zukunft typische Probleme (Frieden, Arbeit, Kommunikationstechnologien usw.) haben. Eine solche Fragestellung ist notwendig, ist didaktisch sinnvoll. Die Vorstellung, wir könnten solche *Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart identifizieren und die Schülerinnen und Schüler darauf verpflichten, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, ist aber m.E. nicht anschlussfähig an das, was Kinder und Jugendliche heute bewegt und was Ausgangspunkt jeder schülerorientierten Didaktik sein sollte. Außerdem bleibt offen, welchen Stellenwert die Fülle des sonstigen Wissenswerten, das über die Schlüsselprobleme noch nicht erfasst wird, für die Allgemeinbildung hat. Anders formuliert: Mit Klafkis Modell kann man nicht einen Lehrplan konzipieren. Was zu lehren ist, stellt aber ein zentrales Problem für die Allgemeine Didaktik dar.

Selbstverständlich reicht es auch nicht aus, *lehr-lern-theoretische Didaktik* zu betreiben. Hier beziehe ich mich auf die so genannte Berliner Schule, auf Paul Heimann, Gunther Otto und Wolfgang Schulz (Heimann/Otto Schulz 1965). Die drei Didaktiker haben sich in Kritik an der bildungstheoretischen Didaktik darum bemüht, Lehr-Lern-Situationen zu erforschen und darauf bezogen den Unterricht zu gestalten (vgl. Otto 1998). Dies, die Konzentration auf Lehr-Lern-Situationen und damit zugleich auf die fachdidaktische Perspektive, ist zunächst einmal sehr vernünftig, eigentlich eine notwendige Ergänzung zur Konzentration auf die Frage, welchen Bildungswert Schlüsselprobleme haben. Die Idee, die Heimann, Otto und Schulz bewegt hat, führt aber letztlich auch in eine Sackgasse. Die drei Didaktiker wollten durch sorgfältige Analyse und Beschreibung, durch Phänomenologie, *die Struktur* des Unterrichts erschließen. Wenn die Studierenden und die Lehrer diese Struktur erkennen, das war ihre Überzeugung, haben sie ein Raster,

mit dem sie beliebig und trotzdem effektiv Unterricht gestalten können². Mein Problem ist aber, dass wir davon ausgehen müssen, dass Lehrer und Schüler jeweils den Unterricht anders sehen. Ich stelle also auch hier die Schülerperspektive ins Zentrum. Weder Phänomenologie noch Strukturanalyse lösen m.E. das Problem, dass Schüler den Unterricht anders als ihre Lehrer sehen (vgl. Meyer/Jessen 2000).

Ich komme zur dritten Richtung, der heute weit verbreiteten **Handlungsorientierung des Unterrichts**. Handlungsorientierung lässt sich mit dem Programm meines Bruders Hilbert Meyer und mit anderen Ansätzen, z. B. denen von Herbert Gudjons und Johannes Bastian, verknüpfen. Projektunterricht wird dabei in der Regel als eine Hochform von Handlungsorientierung verstanden. Handlungsorientierung und Projektunterricht beruhen auf einer ganz einfachen lernpsychologischen These: Unterricht *macht mehr Spaß* und *der Lernerfolg ist größer*, wenn man etwas tun darf, wenn man handeln darf. Hilbert Meyer und die anderen Vertreter einer handlungsorientierten Didaktik stülpen der Lehr-Lern-Situation also eine Faustregel für die gute Gestaltung dieser Situation über. Handlungsorientiert lernen, mit Kopf, Herz und Hand, ist viel besser als nur frontal belehrt zu werden und verkopft lernen zu müssen (vgl. Hilbert Meyer 1987)!

Auch die Handlungsorientierung des Unterrichts ist zunächst eine vernünftige Sache, die die Frage nach den Bildungsinhalten und nach der Struktur des Unterrichts ergänzen kann, führt dann aber gleichfalls in eine Sackgasse. Handfeste empirische Belege für die Wirksamkeit der Handlungsorientierung oder für die Mangelhaftigkeit des Frontalunterrichts gibt es nämlich m.W. nicht, was angesichts der Komplexität der Fragestellung nicht zu verwundern braucht. Wir wissen nicht, wie viel frontale Belehrung und wie viel *learning by doing* für die Lernenden gut ist. Man kann deshalb Hilbert Meyer, Herbert Gudjons und anderen Vertretern der Handlungsorientierung, gerade auch in den Fachdidaktiken, vorwerfen, dass die Schule nicht dafür da ist, dass Unterricht gut läuft, sondern dafür, dass sich die Heranwachsenden *bilden* können. Auf den Bildungsgang, auf den Prozess des Lernens in der anspruchsvollen Bedeutung des Wortes, kommt es also an.

Die didaktische Gegenwart in Deutschland ist, wie ich an meiner Kritik der gängigen didaktischen Modelle zeigen wollte, offen. Nach der für die Deutschen niederschmetternden und für Japan, Südkorea, Finnland und andere Staaten positiven PISA-Studie geht es heute um die Frage, wie man eine *Grundbildung* der Schülerinnen und Schüler sicherstellen kann, die sich an evaluierbaren Standards orientiert. Es geht um überlebensnotwendige Kompetenzen für die heutige Wissensgesellschaft:

- *Literacy*,
- *scientific literacy*,
- Englisch,
- Umgang mit dem Computer/Informationstechnologie³

Auch für die Diskussion über Grundbildung, Basiskompetenzen und international vereinbarte Standards gilt m.E., dass die Schülerperspektive noch nicht ausreichend berücksichtigt wird⁴.

² Angemerkt sei, dass Wolfgang Schulz sein Modell ausgebaut hat. In Hamburg ist für ihn die *Partizipation der Schüler* bei der Unterrichtsplanung und Gestaltung immer wichtiger geworden (Schulz 1980).

³ Vgl. das von mir herausgegebene Themenheft 3/2004 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Grundbildung oder Allgemeinbildung.

(2) Bildungsgangdidaktik

Ich bin der Auffassung, dass man mit dem gegenwärtigen Stand der Didaktik in Deutschland nicht zufrieden sein kann, was in Abschnitt (1) deutlich geworden sein müsste. Dies führt mich zur Bildungsgangdidaktik. Ob meine Kritik berechtigt ist, überlasse ich natürlich der Entscheidung des Lesers, verweise aber auf die Publikation von Ewald Terhart (2005), in der eine Positionsbestimmung neuerer didaktischer Ansätze geliefert wird.

Lassen Sie mich meine Position mit Bezug auf die Tradition verdeutlichen.

Für Wilhelm von Humboldt (1767 bis 1835) ist Bildung als „Entfremdung“ zu verstehen, durch Sprache und durch Rückwendung auf die griechisch-römische Antike. Wolfgang Klafki strebt mit seiner kategorialen Bildung gleichfalls so etwas an, allerdings ohne Rückwendung auf die Antike: die Erschließung der bunten, vielgestaltigen Welt für das Subjekt. Bildungsgangdidaktik kümmert sich, insofern die neuhumanistische Tradition und die bildungstheoretische Didaktik fortführend und sie nicht nur kritisierend, um die subjektive, die individuelle Seite dieses Weges. Dabei setzen wir uns explizit mit dem Spannungsverhältnis von „Entfremdung“ und „Erschließung“ auseinander. Wir glauben nicht, dass das Fremde durch Rückwendung auf die Antike, durch Elementarisierung, Kategorialisierung oder durch Ausweis epochaltypischer Schlüsselprobleme seine Fremdheit verlieren kann.

Für die Darstellung der bildungsgangdidaktischen Position gebe ich jetzt ein Beispiel, das ich nachfolgend mehrmals interpretiere. Es handelt sich um den Bericht einer Studentin über ihre Erinnerungen an die Schulzeit⁵. Die Studentin, Lilit T., schreibt:

„... der beste Unterricht, den ich je erlebt, und auch der einzige Aha-Effekt, der mich auf Dauer beeinflusst hat, fand in einer Projektwoche statt, in der ich als Thema die Relativitätstheorie von Albert Einstein wählte. In einer Gruppe von 10 Schülern arbeiteten wir sie aus, fragten unseren Lehrer nach Hilfe, wenn wir welche benötigten, die er oft und in Form von Frontalunterricht leistete, der uns allen sehr viel Freude bereitete und schließlich auch zu meiner Erkenntnis führte, als er eine Zeichnung an die Tafel malte und mir ein Licht aufging. Seit diesem Tag weiß ich, was es mit der Relativitätstheorie auf sich hat, kann sogar Formeln selbstständig wieder herleiten. Kein anderes Erlebnis ist in meinem Kopf so stark haften geblieben, es führte im Endeffekt sogar dazu, dass ich mich stark mit der Astrophysik auseinandersetzte, obgleich mir der Physikunterricht in der Schule nie wieder etwas vermitteln konnte.“ (Lilit T., Wintersemester 2001/02)

Ich meine, dass die Erzählung von Lilit T. deutlich macht, was uns in der Bildungsgangdidaktik interessiert: *das spannungsreiche Zusammenspiel* von individuellem Bildungsgang und schulischem

⁴ Man vergleiche für Erziehungswissenschaft: „Allgemeinbildung oder Grundbildung“

⁵ Ich hatte Studierende in einer Vorlesung zur Schulpädagogik gefragt, welche „Aha-Erlebnisse“ sie rückblickend aus ihrer Schulzeit mitbringen, Aha-Erlebnisse, wie sie Platon im Dialog „Menon“ beschreibt, in dem der Knabe erkennt, wie man die Fläche eines Quadrats verdoppeln kann.

Unterricht. Ich meine, dass man an Lilit T.s rückblickender Beschreibung ihres Lernprozesses gut sehen kann, wie sie als Schülerin im Angebot der gymnasialen Oberstufe etwas für sie selbst Sinnvolles, etwas Motivierendes entdeckt hat. Das Beispiel zeigt, dass weder die bildungstheoretische noch die lehr-lern-theoretische noch die handlungsorientierte Didaktik *ausreicht*, um Bildungsprozesse angemessen in den Blick zu bekommen. Wir müssen die drei Ansätze zusammendenken, wenn ich das so formulieren darf, und zugleich systematisch auf die Schülerinnen und Schüler, auf die lernenden Subjekte, beziehen. Wenn Sie so wollen, kommen wir in der Bildungsgangdidaktik also auf höherem Niveau zur bildungstheoretischen Didaktik zurück. Wir wollen klären, unter welchen subjektiven und objektiven Bedingungen ein Bildungsinhalt *Bildungsgehalt* erhalten kann (Meyer/Reinartz 1998, Hericks u. a. 2001, Trautmann 2005). Ich beziehe dies auf Lilit T.:

- Die Relativitätstheorie ist ein wertvoller Bildungsinhalt, aber ist sie ein epochaltypisches Schlüsselproblem?
- Der Lehrer hatte in der Projektwoche Erfolg, gerade mit seinem Frontalunterricht, dann aber im regulären Fachunterricht nicht mehr. Was sind also die Grenzen von Handlungsorientierung und Projektunterricht?
- Der Frontalunterricht hat offensichtlich Freude bereitet, was der These Hilbert Meyers, der Frontalunterricht stelle eine Fehlentwicklung dar, die nur dem Lehrer Spaß macht, widerspricht.
- Ob der Lehrer erfahren hat, wie sein Unterricht bei Lilit T. angekommen ist, wissen wir nicht. Auf alle Fälle konnte er den Lernprozess von Lilit T. nur begrenzt steuern.

Die Schlüsselfigur für die Entwicklung der Bildungsgangdidaktik ist für mich der große amerikanische Philosoph, Psychologe und Erziehungswissenschaftler John Dewey (1856 bis 1952). Er hat eine ganz knappe, in der Umsetzung dann aber ungeheuer anspruchsvolle These formuliert, die über die Schlüsselbegriffe der bildungstheoretischen, der lehr-lern-theoretischen und der handlungsorientierten Didaktik hinausweist:

„*He (the student, My) must learn by experience*“. Lernen ist ein Erfahrungsprozess, oder es ist kein Lernen⁶.

Wenn die Schüler ihre eigenen Erfahrungen mit dem zu Lernenden machen sollen, ist deshalb die Gestaltung der Lernumwelt, das *learning environment*, besonders wichtig. Bildungsgangdidaktik kann, über Bildungstheorie, Lehr-Lern-Theorie und über das Postulat der Handlungsorientierung des Unterrichts hinausweisend, hypothetisch klären, wann die Fokussierung auf die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsprodukte der Schülerinnen und Schüler gut ist: wenn ihnen dadurch bildende Erfahrung ermöglicht wird (vgl. Meyer/Schmidt 2000). Dies lässt sich aber nicht beliebig planen. Lernprozesse kann man als Lehrer gestalten, Bildungsprozesse sind Sache der Lernenden Subjekte.

⁶ Zitiert in dem Bericht zweier Lehrerinnen der Laboratory School der University of Chicago, Mayhem und Edwards, S. 6

(3) Zur Subjektivität und Objektivität der Bildungsgänge im Anschluss an Lothar Klingberg

Die Akzeptanz der These, dass man Bildungsprozesse nicht planen kann, als Lehrer, entlastet uns, wie eben angedeutet, noch nicht von der Verpflichtung, darüber nachzudenken, wie Lernprozesse ablaufen und ob man als Lehrer Lernprozesse beeinflussen kann. Auch dafür eignet sich mein Beispiel aus dem vorigen Abschnitt. Natürlich hat der Lehrer Lilit massiv beeinflusst, und trotzdem konnte er den Lehrerfolg seiner Schülerin nicht erzwingen, erst recht nicht die von Lilit rückblickend attestierte bildende Wirkung des Projektunterrichts einschließlich der Frontalunterrichtsphase. Man stelle sich vor, der Lehrer hätte wie ein Referendar seine Projektwoche und seinen sonstigen Unterricht geplant, skizziert, hätte einen sauberen Entwurf für die Projektwoche erstellt. Das, was in Lilits Kopf abgelaufen ist, konnte er beim besten Willen nicht vorhersehen. Der Bildungsprozess bleibt substantiell subjektiv, er lässt sich nicht planen. Deshalb rücken die Bildungsgangforschung und die Bildungsgangdidaktik die Lernenden in den Mittelpunkt der Bemühungen, ihre subjektive Sicht der Dinge. Wir interessieren uns dafür, was sich in ihren Köpfen abspielt, was mit ihnen passiert, wie sie die Schule und den Unterricht wahrnehmen und wie sie selbstständig werden. Lehren und Lernen verweisen aufeinander, aber sie korrespondieren nicht einfach.

Lothar Klingberg, einer der führenden DDR-Didaktiker, hat hervorgehoben, dass Lehren und Lernen in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen (Klingberg 1987). Lehren und Lernen sind wesentlich widersprüchlich. Lehren bedeutet Führung und Fremdbestimmung. Lehren ist meist auf ganze Lerngruppen (Klassen) ausgerichtet. Es ist an der Systematik der Unterrichtsfächer ausgerichtet. Es wird zeitlich strukturiert, im „geordneten Lehrgang“, am deutschen Gymnasium in einigen Fächern in langen Lehrgängen, die die Maximalspanne von 9 Jahren umfassen! Lernen dagegen impliziert Selbsttätigkeit, es gehorcht lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten, verlangt den „kairos“, den günstigen Zeitpunkt, und ist grundsätzlich individuell. Nichts könnte dies besser verdeutlichen als der Bericht von Lilit T.

Die Dialektik der Beziehung der Lehrer zu den Schülern produziert Probleme der wechselseitigen Anerkennung. Lothar Klingberg definiert dieses Anerkennungsverhältnisses wie folgt:

„Im Unterricht agieren Lehrende und Lernende in einem spezifischen - pädagogisch intendierten und didaktisch instrumentierten - Bedingungs- und Faktorengefüge, in einer pädagogisch hochkomprimierten Konstellation. Der hier wirkende Grundwiderspruch besteht darin, daß *einerseits* pädagogisch intendierte, didaktisch instrumentierte (oft organisierte) Prozesse auf den (die) Lernenden einwirken, daß pädagogisch legitimierte Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen intentional auf Bildung und Erziehung (und damit auf Veränderung und Entwicklung) der Lernenden gerichtet sind, Lernende sich also in einer pädagogisch und didaktisch intendierten Objektposition befinden - und *andererseits* dieser Prozeß nur vollzogen werden kann, wenn diese „pädagogischen Objekte“ gleichzeitig in eine Subjektposition treten, eine Subjektposition einnehmen.

Die pädagogische Logik besteht offenbar in der permanenten *Vermittlung* dieser gleichzeitigen, wechselnden, sich überlagernden Subjekt- *und* Objektposition(en) der Lernenden und einer Verschränkung von Subjekt- und Objektpositionen der Lehrenden. (...)

Lernende sind weder nur Subjekte pädagogisch intendierter Unterrichtsprozesse, vielmehr sind sie gleichzeitig (ob direkt oder indirekt) Objekte und Subjekte eines Prozesses, dem sie einerseits ‚ausgesetzt‘ sind und den sie andererseits mitgestalten.“ (Klingberg 1987, S. 8/9)

Was sind die Konsequenzen für die Bildungsgangdidaktik, wenn wir die Macht der Subjektivität anerkennen? Zunächst einmal eine größere Bescheidenheit. Wir sollten als Lehrende akzeptieren, dass wir der Bildungsprozesse der Lernenden nicht mächtig sind. Zu viel bleibt ungewiss. Diejenigen, die den Lehr-Lern-Prozess wesentlich als Lehr-Prozess konzipieren, haben zwangsläufig eine reduzierte Lerntheorie im Kopf. Es ist unsere Aufgabe, hier zu Reformen zu gelangen. Wir müssen die Subjektivität der Bildungsgänge stärker berücksichtigen. Wir müssen deshalb zugleich auch akzeptieren, dass unser eigener didaktischer Lernprozess von der Gewissheit, den Unterricht technologisch planen zu können, zur Ungewissheit führen muss. Sobald wir dies akzeptieren, können wir dann wieder darüber nachdenken, wie sich Schule und Unterricht verbessern lassen. Die Haltung von uns, den Lehrenden, sollte dabei eine forschende sein. Ich formuliere das wieder als These:

Weil so viel ungewiss ist, sollte man Schule und Unterricht mit forschendem Blick gestalten.

(4) Entwicklungsaufgaben im Anschluss an Robert J. Havighurst

Im Rahmen des Bildungsgangdidaktik-Ansatzes ist der Begriff der Entwicklungsaufgabe von besonderer Bedeutung. Wir meinen, dass wesentlicher Motor des Lernens der Lernenden die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ist. Der Begriff geht auf Robert J. Havighurst zurück, auch wenn wir uns heute weit von den inhaltlichen Ausführungen Havighursts distanzieren und daran arbeiten, ein zeitgemäßes Entwicklungsaufgaben-Konzept zu entfalten (vgl. Trautmann 2005). Havighurst schreibt:

“The developmental-task concept occupies middle ground between the two opposed theories of education: the theory of freedom - that the child will develop best if left as free as possible, and the theory of constraint - that the child must learn to become a worthy, responsible adult through restraints imposed by his society. A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment.” (S. vi)

Havighurst definiert dann:

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later

tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.” (S. 2)

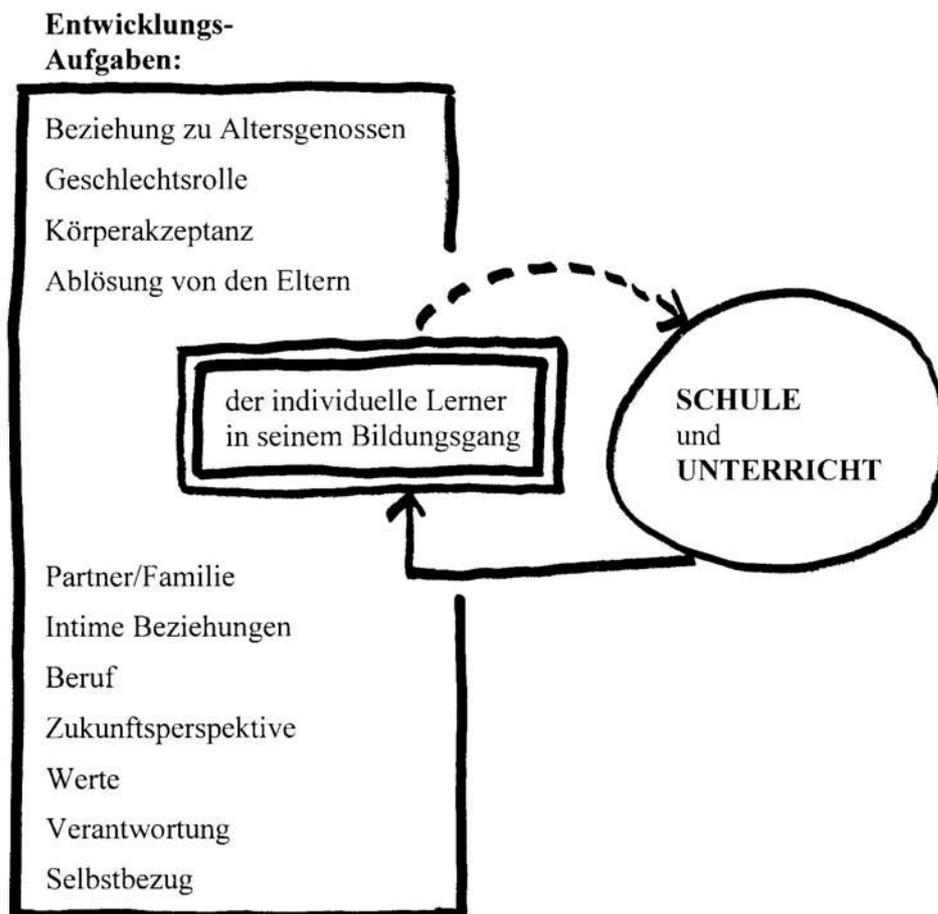
Havighurst wendet viel Energie für die Frage auf, wie Entwicklungsaufgaben entstehen. Das Kind wächst heran, schon das produziert Erwartungen seiner Umwelt. Irgendwie gibt es auch „sensible“ oder - mit Erikson – „kritische“ Phasen, in denen Kompetenzen besonders gut erworben werden können, was in Umkehrung heißt, dass zu spät erworbene Kompetenzen unter Umständen nicht mehr gut erworben werden. Aus didaktischer Perspektive am interessantesten ist deshalb aus meiner Sicht, wie Havighurst Schule und Unterricht in dieses Modell einbettet:

„When the body is ripe, and society requires, and the self is ready to achieve a certain task, the teachable moment has come.” (S. 7)

Man denke wieder an Lilit T., unsere Oberstufenschülerin. Offensichtlich kam die Projektwoche zur richtigen Zeit. Offensichtlich war Lilit gerade so weit, über ihre Berufsperspektive und damit über die Frage, ob sie studieren und was sie studieren soll, nachzudenken. Die Entwicklungsaufgabe, vor der sie stand, wurde vermutlich zum Motor ihres Lernens.

Wenn ich das so formulieren, impliziert es eine Reform der traditionellen Motivationspsychologie, in der immer nur gefragt wird, was die Lehrer tun können, damit die Schülerinnen und Schüler dazu bereit sind, das zu lernen, was ihnen, den Lehrern, im Rahmen der curricularen Vorgaben als vernünftig erscheint. Gerade für die Fachdidaktiken und für den Fachunterricht scheint mir dieser Hinweis auf die Bedingungen und Grenzen der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler wichtig:

Eingegrenzt auf die Zeit der Adoleszenz ergibt sich das folgende Schaubild (vgl. Hericks/Spörlein 2001, S. 36):



Das Schaubild soll andeuten, dass die lernenden Individuen in ihrem Bildungsgang ihr Lernen an den von ihnen wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben festmachen und dass sie die schulischen Lernangebote in ihrer Sinnstruktur mit Bezug auf diese Aufgaben subjektiv deuten, variantenreich und nicht immer so, wie die Lehrer es sich denken. Es kommt deshalb im Unterricht zu einem spannungsvollen Wechselspiel, zu einer immer wieder ertragreichen Interaktion, mit vielen Missverständnissen auf beiden Seiten (vgl. Meyer/Jessen 2000); nur wenn es gut läuft, kommt es zu einer Verständigung über den Sinn des Unterrichts und zu einer auf die Fächer bezogenen, ertragreichen Bedeutungs-aushandlung (*negotiation of meaning*).

Deutlich wird das am Konzept der *Allgemeinbildung*. Während die Lehrpläne etwa der gymnasialen Oberstufe in Deutschland voraussetzen, dass die verschiedenen Fächer ihren spezifischen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler leisten, erfährt man, wenn man die Schülerinnen und Schüler selbst dazu befragt, dass diese meistens gar nicht an diese Aufgabe denken. Wohl aber gibt es eine Akzeptanz der Bedeutung der Allgemeinen Hochschulreife. Die Pflichtbindungen und die inhaltlichen Anforderungen der gymnasialen Oberstufe degenerieren dadurch zu einem Hindernislauf, den man zu absolvieren hat, wenn man das Abitur erhalten möchte. Das Abitur hat einfach Marktwert.

Ich deute die hiermit verknüpfte Lehrplan-Misere noch einmal mit Bezug auf Klafkis Allgemeinbildungskonzept an. Schlüsselprobleme sind nach seiner Definition gesellschaftliche Probleme der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft, die als solche von den Heranwachsenden bearbeitet werden sollen, wenn sie sich allgemein bilden wollen. Dass die Heranwachsenden das

Allgemeinbildungsprogramm ablehnen könnten, ist nicht vorgesehen. Ich beziehe deshalb wie folgt das Entwicklungsaufgabenmodell auf den Schlüsselproblemsatz:

Entwicklungsaufgaben formulieren in einem bottom up-Verfahren gesellschaftliche Schlüsselprobleme aus der Perspektive der Heranwachsenden. In der Deutung der Entwicklungsaufgaben zeigen die Schülerinnen und Schüler, was für sie die Probleme und Aufgaben sind, über deren Bearbeitung sie sich die Welt erschließen wollen.

Hinter dieser These, das sei angemerkt, steht die schwierige Frage, wie das Lehrpensum der Schule durch Lehrer und durch Schüler konstruiert wird, wie es immer wieder destruiert wird und wie sich in der intergenerationellen Interaktion und Kommunikation das Anforderungsprofil der Entwicklungsaufgaben transformiert.

Mit John Dewey (1902) sehe ich eine Problemlösung, wenn man sowohl das Curriculum (den Lehrplan) als auch die lernenden Kinder und Jugendlichen *dynamisch* sieht, als sich entwickelnde Teile einer umfassenden Struktur. Die in Lehrplänen festgeschriebenen gesellschaftlichen Anforderungen (von der im ersten Abschnitt vorgestellten „Grundbildung“ über Wolfgang Klafkis „Schlüsselprobleme“ bis zu den Anforderungen der verschiedenen Schulfächer) sind nur scheinbar festgeschrieben. Sie befinden sich im ständigen Wandel, und die Schüler beteiligen sich über ihre Interessen und ihre Wahrnehmung ihrer Entwicklungsaufgaben an diesem Wandel.

Ein Beispiel für von den Schülern nicht akzeptierte Unterrichtsinhalte ist etwa die Umweltthematik; ein anderes Beispiel ist wahrscheinlich die interkulturelle Problematik⁷. Mein Problem mit diesen Schlüsselproblemen ist, wie nun einleuchten sollte, dass in ihnen die Subjektposition der Lernenden nicht angemessen berücksichtigt wird. Obwohl wir Erwachsene wohl immer noch davon überzeugt sind, dass die Umweltproblematik für unsere Lebenswelt ungeheuer bedeutsam ist, müssen wir feststellen, dass das Thema in den Schulen in gewisser Weise „ausgelutscht“ ist. Die Schüler nehmen das Thema nicht mehr in der gleichen Art und Weise als ein sie bewegendes Problem an, wie dies vor zehn oder zwanzig Jahren der Fall war. Und was für das Gesamtcurriculum der Schule gilt, gilt auch für die einzelnen Unterrichtsfächer. Die Themen unterliegen einer kontinuierlichen Transformation, die im alltäglichen Unterricht durch die Lehrer und die Schüler ausgehandelt wird.

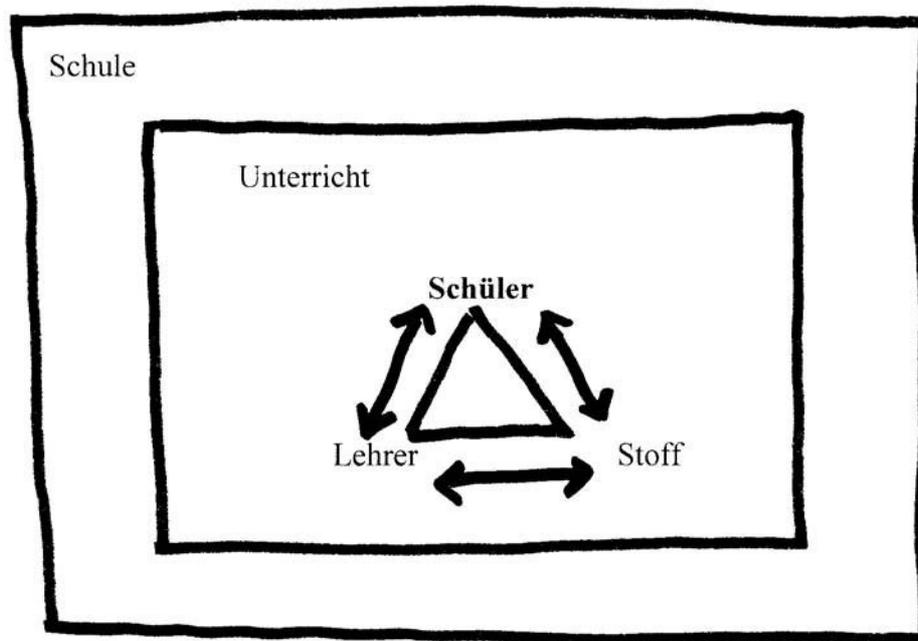
Dass die Relativitätstheorie Albert Einsteins für Lilit T. zu einem für ihr weiteres Leben höchst bedeutsamen Schlüsselproblem geworden ist, kommt in der von mir verarbeiteten Literatur zur Allgemeinbildung im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme einfach nicht vor. Mit Bildungsgangforschung könnte hier m.E. eine für die Zukunft ertragreiche curriculare Perspektive entwickelt werden. Sicherlich gibt es auch für die Musik weite Themenfelder, zu denen die Schülerinnen und Schüler von sich aus keinen Zugang haben, während sie an anderen Themen stark interessiert sind, was aus meiner Sicht zur fachbezogenen Bildungsgangforschung auffordert.

⁷ Selbstverständlich wird das Thema Mann und Frau, Geschlecht, Sex demgegenüber von den Schülerinnen und Schülern angenommen – offensichtlich, weil die Entwicklungsaufgabe, Beziehungen zum anderen Geschlecht aufzubauen, als natürlich wahrgenommen wird, als spannend, als vordringlich.

(5) Vorschläge für die Kooperation der Vertreter der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken

Ich habe im vorigen Abschnitt dargelegt, dass wir mit Bezug auf Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler über Entwicklungsaufgaben wahrnehmen sollten. Lassen Sie mich das an drei Aspekten verdeutlichen, an der Verbesserung der Fähigkeit der Lehrenden zur Selbsteinschätzung, an der Verbesserung der Wahrnehmung der Lernenden durch Studierende, Referendare und Lehrer und am kompetenten Umgang mit Wissenschaftswissen.

Die Bearbeitung dieser Probleme lässt sich m.E. nur leisten, wenn Allgemeine Didaktik/allgemeine Erziehungswissenschaft und die verschiedenen Fachdidaktiken miteinander kooperieren. Ich orientiere mich dafür an dem in Deutschland bekannten sogenannten didaktischen Dreieck. Die Didaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie das Verhältnis der Lehrer zu den Schülern und zu den Unterrichtsinhalten, dem Stoff, bestimmt werden kann, und dies in der Institution Schule. Dabei fokussieren wir in der Bildungsgangdidaktik auf die Schüler:



Ich versuche jetzt, zu veranschaulichen, wie man Lehrer, Schüler und Stoff (Unterrichtsinhalte) aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik neu sehen und bewerten kann.

Verbesserung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung

Ich kooperiere seit einigen Jahren mit Hamburger Fachleiterinnen und Fachleitern der neuen Fremdsprachen in einer universitären Lehrveranstaltung, die wir Integriertes Forschungspraktikum nennen (vgl. Heinen-Ludzuweit 2005). In dieser Veranstaltungsreihe, die aus einem Vorbereitungsseminar, einem vierwöchigen Praktikum und einem Nachbereitungsseminar besteht, sol-

len die Lehramtsstudenten unter anderem in einem Text, den wir „Portfolio“ nennen, darlegen, wie weit sie selbst im Kompetenzaufbau sind. Dies wird zu Beginn des Referendariats von meinen Kolleginnen und Kollegen wiederholt.

Wenn die *Studierenden* in den Befragungen darauf hinweisen, dass sie längst noch nicht alles das können, was aus ihrer Sicht für das Referendariat erforderlich ist, dann sollte das einleuchten. Es ist gut so. Interessant ist aber, dass sich diese Einschätzung mit Beginn des Referendariats und auch nach einem knappen halben Jahr wiederholt. Die *Referendare* sind weiter der Auffassung, dass ihnen für die Berufstätigkeit noch Wesentliches fehlt. In Zahlen ausgedrückt: knapp 80 % der Referendarinnen und Referendare fühlten sich in der Ersten Phase, also an der Universität, unzureichend auf das Referendariat vorbereitet. Wenn man dann aber die betreuenden Lehrer und Fachleiter befragt, kippt die Einschätzung um. Etwa 20 % der Referendarinnen und Referendare werden von ihnen als eigentlich nicht ausreichend vorbereitet eingestuft, für 80 % von ihnen erscheint den Seminarleitern die Vorbereitung hingegen ausreichend, zufriedenstellend oder sogar gut.

Die Diskrepanz fordert uns als Didaktiker auch in der Lehrerausbildung dazu auf, zwischen der subjektiven Deutung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer und der objektiven Deutung und den objektiven Anforderungen zu unterscheiden und zugleich diese Differenz bewusst zu bearbeiten. Die Diskrepanz „schreit“ geradezu nach Beratung, nach Reflexion und nach Erwachsenenbildung auf neue Art⁸.

Anzustreben ist deshalb als höheres Niveau für die Lehrerausbildung also ein Programm der realistischen Selbsteinschätzung, wobei es ebenso auf Individualität wie auf die für alle Lehrerinnen und Lehrer gemeinsamen fachlichen und außerfachlichen Anforderungen des Lehramts ankommt.

Verbesserung der Wahrnehmung der Lernenden durch Studierende und Lehrer

Im Gefolge der PISA-Studie ist den deutschen Lehrerinnen und Lehrern mangelnde diagnostische Kompetenz attestiert worden. Ich vermute, dass die PISA-Autoren mit ihrer Kritik richtig liegen, und expliziere meine Position mit einem negativem Beispiel aus dem Studium. Ich berichte von den Auffassungen eines Studenten über seine zukünftige Lehrtätigkeit, den wir anonymisierend Martin genannt haben.

Martin ist 25 Jahre alt. Er studiert im 3. bzw. 4. Semester die Fächer Biologie und Englisch für das Gymnasiallehramt. Martin weist mehrfach darauf hin, dass er sich als schon weitgehend professionalisiert versteht. Sein Vater ist Lehrer, seine Mutter Lehrerin:

„Im Lehrerzimmer meiner Mutter, wenn ich dann mit meiner Schule fertig war, bin ich dann rüber zu meiner Mutter, wenn die noch weiter Unterricht hatte, hab mich dann noch eine Stunde ins Lehrerzimmer gesetzt, hab dann ja schon gehört, wie die Leute geflucht haben oder seltener mit irgendwas richtig zufrieden waren.“

⁸ Ich gehe davon aus, dass es auch für das Schulfach Musik deutliche Diskrepanzen zwischen der Selbsteinschätzung der Referendarinnen und Referendare und der jungen Lehrerinnen und Lehrer auf der einen Seite und der Bewertung durch andere, durch die Schulleiter, die Fachleiter und Kollegen, die Schüler und die Eltern auf der anderen Seite gibt.

Martin wollte zunächst Betriebswirtschaftslehre und Biologie für die berufsbildende Schule studieren, entdeckt aber schnell, dass die Betriebswirtschaftslehre nicht seine Sache sei. Er sattelt um auf Biologie und Englisch. Völlig geklärt ist die Berufswahl aber noch immer nicht:

„Inzwischen habe ich ja meine Sinnkrise bekommen, ob Lehramt überhaupt noch Sinn macht oder ob ich mich dadurch nur noch frustrieren würde. Ich habe ja jetzt schon zwei Stunden hospitiert und die Kleinen waren an sich ja doch recht niedlich, (...) also ich will da dieses Praktikum abwarten und dann entscheide ich mich.“

Martin nimmt somit das Schulpraktikum als Prüfstein für seine Berufswahlentscheidung. Schon die erste erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltung, die er besucht hat, die Praxisbezogene Einführung in die Erziehungswissenschaft, hatte er als Chance wahrgenommen zu überprüfen, „ob wir wirklich Lehrer werden wollen.“

Auch wenn eine Generalisierung auf der Grundlage nur eines Falles selbstverständlich nicht zulässig ist, sei hier darauf hingewiesen, dass Martins Einstellung zum erziehungswissenschaftlichen Studium unter Studierenden und Lehrenden weit verbreitet ist und deshalb bei der zukünftigen Gestaltung des Studienangebots – gerade auch nach Einführung von BA/MA-Studienstrukturen - berücksichtigt werden sollte. Für Martin ist der Praxisbezug das wichtigste am Studium der Erziehungswissenschaft.

Offensichtlich ist zugleich die eigene Lernbiographie von großer Bedeutung dafür, wie die Lehrveranstaltungen des Fachbereichs Erziehungswissenschaft verarbeitet werden. Martin führt aus, er sei zu seinen Fächern aufgrund seines fachlichen Interesses gekommen, sie wolle er später im Beruf lehren:

„Das sind eigentlich die Sachen, die mir damals als Schüler am meisten Spaß gemacht haben. Das sind Fächer, für die ich mich begeistern kann, und ich hoffe, diese Begeisterung weitergeben zu können.“

An vielen Stellen des Interviews bemerkt Martin, dass er aus seiner Deutung der Tätigkeit eines Lehrers und dem Verhalten der Schüler heraus gar nicht mehr das Bedürfnis hat, in die Didaktik und insgesamt in die Erziehungswissenschaft einzusteigen. Er weiß schon, worauf es ankommt:

„Er (der Lehrer) muss soviel Fachwissen haben, dass er einem Schüler Rede und Antwort stehen kann, auch wenn ein Schüler mal ein bisschen tiefer nachbohrt. Und ich glaube, dass diese Autorität auch teilweise aus einem Fachwissen erwächst. Ja, und der Rest sind dann nur noch didaktisches und fachliches Wissen, (...) da habe ich mein Bild noch nicht ganz abgerundet. Als didaktisch kompetent betrachte ich einen Lehrer dann, wenn er weiß, wie eine Materie am besten zu vermitteln ist. Dadurch, dass er sich anschaut, wie andere Leute es versucht haben und wo sie Erfolge oder Misserfolge hatten. Das ist im Prinzip ein Aufarbeiten dessen, was andere einem vorgekauft haben.“

Auffällig ist an dem Zitat, dass Martin den didaktischen Teil seiner beruflichen Entwicklungsaufgabe nicht als *erziehungswissenschaftliche* Anforderung, sondern eher im Sinne der traditionellen Meisterlehre versteht. Die Lehrer machen es vor, er, Martin, bewertet dann nach Erfolg und Misserfolg und macht das Erfolgversprechende nach.

Das Studium in den Fächern und in der Erziehungswissenschaft soll Martin - so seine Zielsetzung - dazu verhelfen, sich später im Unterricht durchsetzen zu können, es besser zu wissen als seine Schüler:

„Dass ich fachlich kompetent genug bin, um mich vor den Schülern sicher zu fühlen. Dass ich Werkzeuge an die Hand kriege, wie ich Schüler, die meinen Unterricht sabotieren wollen, auch soweit wieder `rum kriege, dass sie mich nicht daran hindern, den Rest der Schüler zu belehren.“

Die Ablehnung „sabotierender Schüler“ ist zunächst verständlich, aber letztlich inakzeptabel. Martin müsste sich fragen, *warum* seine Schüler seinen Unterricht sabotieren wollen. Vielleicht hätten sie ja aus ihrer Perspektive gute Gründe. Martin übt stattdessen Kritik an den Schülerinnen und Schülern, wie er sie in den schulpraktischen Studien erlebt:

„Ich frage mich, inwieweit sind diese Menschen (die Schülerinnen und Schüler, My) noch erziehbar. Ich meine jetzt, in meinem Sinne erziehbar. Ich hab da vielleicht ein bisschen sehr altmodisch konservative Ansichten. Ich hab halt, wie gesagt, immer gern gelernt und ich war auch glücklich mit Frontalunterricht. Ich hab entsprechend immer aktiv mitgearbeitet und ich kann niemanden verstehen, der es nicht so handhabt. Nach meinem Bild ist ein Lehrer (...) besitzt ein Lehrer eine natürliche Autorität, allein durch sein persönliches Auftreten, dass die Schüler von ... nicht extra durch irgendwelche Disziplinierungsmaßnahmen zur Mitarbeit angeregt werden müssen. Dass er von der Materie so begeistert ist, dass er diese Begeisterung (...) dass die sich auf den Schüler halt mit überträgt. Dass dadurch auch dieses Motivationsproblem gelöst wird. Dass er aber auch z.B. in der Lage ist, Frontalunterricht so anschaulich zu gestalten, dass auch alle Schüler mitmachen. Und dass wenn mal andere Arbeitsmethoden eingeführt werden, dass die dann Hand in Hand mit dem Frontalunterricht gehen“.

Es braucht in dieser Situation nicht mehr zu verwundern, dass Martin es lieber sähe, wenn die Fachdidaktiken durch die fachwissenschaftlichen Institute und nicht wie in Hamburg am Fachbereich Erziehungswissenschaft angeboten würden, und dass er sein negatives Bild des Lehrers am Fachbereich Erziehungswissenschaft bestätigt sieht. Das Lehrangebot sei sowieso nur „Selbstzweck“ der Lehrenden.

Was Martin an den Lehrenden des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und an den Lehrerinnen und Lehrern kritisiert, kritisiert er in Umkehrung auch an den Schülern.

„Der Schüler von heute sitzt seine Zeit ab und macht irgendwelchen Jokus und die Leute (die Lehrerinnen und Lehrer, My), die machen sich nur kaputt. Die versuchen ihren Begeisterungs-Enthusiasmusstriemel da durchzuziehen und fallen permanent auf den Bauch.“

Die Haltung, die Martin im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft äußert, erscheint mir als langfristig nicht tragfähig. Er sollte, meine ich, seinen Schülerinnen und Schülern dabei helfen, dass sie sich selbst die Welt erschließen. Er sollte akzeptieren, dass *learning by doing* Spaß macht und dass sich Frontalunterricht nicht für jeden und für alles eignet. Von einer solchen Wahrnehmung seiner professionellen Entwicklungsaufgabe ist Martin aber noch weit entfernt. Er negiert in gewisser Weise, dass er als Lehrer eine anspruchsvolle, nicht nur im Lehrervortrag bestehende Vermittlungsaufgabe zu gestalten hat.

Ich gehe deshalb davon aus, dass Martin in eine krisenhafte Entwicklung in der Schule hineinsteuert. Wenn er nicht zügig seine Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen ändert und eine tragfähige diagnostische Kompetenz entwickelt, läuft er Gefahr, ein schlechter Referendar zu werden. Angemerkt sei, dass Martin nur dann zu einem Gesinnungswandel gebracht werden kann, wenn er von den Fachdidaktikern davon überzeugt wird, dass die Konzentration auf die fachlichen Anforderungen für die Professionalisierung noch nicht ausreicht.

Kompetenter Umgang mit Wissenschaftswissen

Mein drittes Problem: Bezüglich der fachlichen Kompetenz für den Lehrerberuf muss man irgendwann einmal zu der Erkenntnis kommen, dass man nicht alles, was eigentlich zu lernen wäre, tatsächlich lernen kann. Man muss also lernen, mit seinem eigenen Wissen und Können und zugleich mit seinem Nicht-Wissen und Nicht-Können effektiv und identitätsstabil umzugehen.

Ein Beispiel: Ich selbst habe Geschichte studiert. Voll Begeisterung saß ich in einem meiner ersten Semester in einer Vorlesung zur griechischen Geschichte von Hermann Bengtson. Dieser interessante und, so viel ich weiß, zu seiner Zeit bedeutsame Althistoriker schaffte in seiner Vorlesung gut 50 Jahre der griechischen Geschichte. Mir ist schon damals deutlich geworden, dass das, was die Universität in Gestalt von Hermann Bengtson treibt, und das, was man für das Leben in der Schule braucht, nicht unbedingt übereinstimmen müssen. Ich hätte nur für die griechische Geschichte 10 Semester gebraucht! Dann wäre die römische Geschichte drangekommen, usw.

Auch hier geht es mir um die Identifikation einer höheren Entwicklungsstufe im Umgang mit Fachwissen und Fachwissenschaft. Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe im Studium besteht darin, ein tragfähiges und zugleich kritisches Verhältnis zum Wissenschaftswissen aufzubauen.

Während man diese Entwicklungsaufgabe, wenn ich das richtig sehe, im Studium noch verdrängen kann, ist es in der Schule ganz unmöglich, sie nicht zu bearbeiten: Referendare und Junglehrer sollen von Anfang an ihre Fächer kompetent unterrichten. Sie stehen aber vor massiven Problemen, weil sie in der Regel nur einen sehr kleinen Teil von dem, was man in der Schule an Fachwissen und fachlichem Können für den Unterricht benötigt, studiert haben. Es reicht deshalb nicht aus, an der Universität *alles* lernen zu wollen, was man für die Schule eigentlich braucht. Dieses Alles ist wie eine diffuse Wolke, eine nicht operationalisierbare Zielvorstellung. Sie negiert zugleich, dass die Berufstätigkeit, wie oben mit Bezug auf die Dynamik des Curriculums im Sinne John Deweys dargestellt, einen lebenslangen Lernprozess darstellt. Professionell ist nicht der Lehrer, der alles weiß, sondern der, der auch mit nicht antizipierten, nicht im Studium erörterten Problemstellungen umgehen kann.

Auch deshalb kann man Bildungsgangdidaktik, insofern sie dieses konstitutive Kompetenzdefizit thematisiert, als eine entlastende Unterstützung der (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer verstehen. Zugleich verlangt die Kompetenzorientierung in der Ausbildung von den Fachdidaktikern die Bereitschaft, sich mit der Frage auseinander zu setzen, was eine für den Berufsanfang ausreichende fachliche Startkompetenz im Kontrast zur voll entfalteten Kompetenz des Routiniers kennzeichnet (Heinen-Ludzuweit 2005).

Entwicklungsaufgaben für (zukünftige) Lehrer

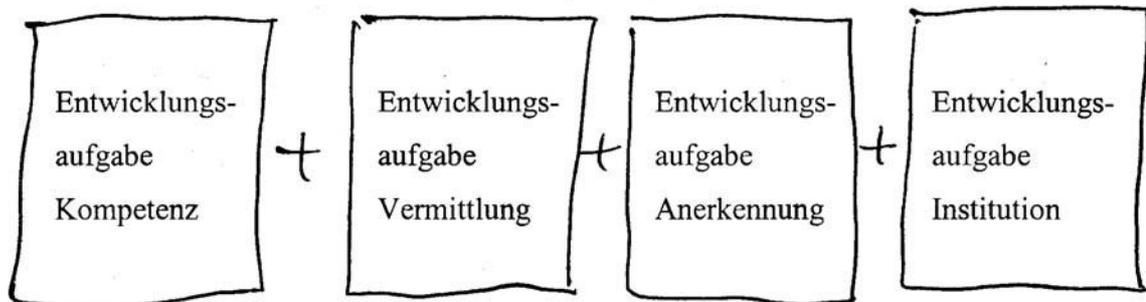
Ich verweise an dieser Stelle ausdrücklich auf die Arbeiten meiner ehemaligen Assistentin Ingrid Kunze und meines derzeitigen Assistenten Uwe Hericks (Hericks/Kunze 2002, Kunze 2004, Hericks 2005). Kunze hat Porträts routinierter Deutschlehrerinnen und -lehrer erstellt und gezeigt, wie sie wirklich didaktisch denken. Hericks hat ein Entwicklungsaufgaben-Konzept für Lehrer entwickelt, auf das ich mich in diesem Aufsatz schon fortlaufend bezogen habe:

- Eine erste Entwicklungsaufgabe besteht darin, die eigenen **Kompetenzen** weiter auszubauen, mit ihnen aber auch hauszuhalten, sich nicht zu verausgaben, mit den eigenen Schwächen und Stärken gut umgehen zu können. Man denke an mein Beispiel für die Geschichtslehrer. Wer meint, er könne im Studium alles lernen, was er eigentlich bräuchte, um ein guter Geschichtslehrer zu werden, bewegt sich auf einem Holzweg.
- Eine andere Entwicklungsaufgabe ist die der **Vermittlung**. Es reicht nicht aus, viel zu wissen. Man muss auch daran interessiert sein, dieses Wissen zu vermitteln, man muss eine didaktische Neigung haben und dies zugleich als Kompetenzanforderung verstehen. Im englischsprachigen Bereich ist vom *pedagogical content knowledge* die Rede, von dem Wissen, das ein Lehrer im Laufe der Berufstätigkeit aufbaut. Er sieht sozusagen die Welt des Wissbaren und des Könnens durch die didaktische Brille. Hiervon ist unser Student Martin offensichtlich noch weit entfernt.
- Eine dritte Entwicklungsaufgabe, vor der Martin steht, ist die der **pädagogischen Fremdwahrnehmung** der Schülerinnen und Schüler als der entwicklungsbedürftigen Anderen, mit denen man es in Schule und Unterricht zu tun hat, letztlich also ihre **Anerkennung** in ihrer Andersartigkeit. Wer immer nur an sich und sein Fach denkt, wer „logotrop“ orientiert ist, der kann langfristig nicht erfolgreich als Lehrer tätig sein.
- Eine vierte Entwicklungsaufgabe betrifft einen Bereich, der traditionell in der Lehrerbildung eher zurückgedrängt wird. Uwe Hericks sagt, dass die Erkennung und Nutzung der Möglichkeiten und Grenzen der **Institution Schule** eine weitere unverzichtbare Entwicklungsaufgabe darstellt. Wer sich auf den Unterricht so vorbereitet, als ob es die Schule gar nicht gäbe, der begeht einen Fehler. Er negiert die Bedeutung der Institution, etwa mit der Schulpflicht und dem Konzept der Allgemeinbildung, die diese Schulpflicht rechtfertigt. Er kann mit Kolleginnen und Kollegen, die nicht seiner Auffassung sind, nicht kooperieren. Er entdeckt gar nicht, dass Schule halten eine Gemeinschaftsaufgabe ist⁹.

⁹ Ich weise darauf hin, dass man dem Studenten Martin auch bezüglich dieser Entwicklungsaufgabe ein Defizit attestieren muss. Wenn er berichtet, dass er sich, als er selbst zur Schule ging, für seine Fächer

Ich verdeutliche das Konzept wieder mit einem Schaubild.

Entwicklung für zukünftige Lehrer als Addition von Teilanforderungen:



Uwe Hericks zeigt, dass es Probleme mit *einer* Aufgabendimension gibt, wenn Probleme der *anderen* Dimensionen negiert oder verdrängt werden (Hericks 2005). Ich habe Ähnliches eben schon angedeutet. Wer meint, es komme im Lehramts-Studium vor allem auf den Erwerb von Sachwissen und Können an, irrt sich. Aber auch derjenige zukünftige Lehrer, der primär an der Entwicklung seiner Zöglinge interessiert ist und darüber die fachlichen Anforderungen zurück drängt, kann kein guter Lehrer werden. Wer die Institution und die Kolleginnen und Kollegen, mit denen man es tagtäglich zu tun hat, verdrängt, kann kein guter Lehrer werden, und so weiter. Anders formuliert: Wer nur eine Dimension stark macht, muss in der Schule scheitern.

(6) Schlussbemerkung

Die Kooperation der Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik mit der Didaktik der Unterrichtsfächer ist angesagt. Wir haben eine gemeinsame Aufgabe; jede der Teildisziplinen ist für sich allein überfordert. Wir haben Studierende so auf ihre zukünftige Unterrichtstätigkeit vorzubereiten, dass sie ihre professionelle Kompetenz ertragreich einsetzen und zugleich – *im lifelong learning* – weiter ausbauen können. Ich bin deshalb ein vehementer Befürworter der schon oben angesprochenen These von Altrichter/Posch (1998), dass es in der Schule darauf ankommt, *den Beruf mit forschendem Blick auszuüben*, und dass man dies in der Universität lernen muss. Es gibt so viel an neuen Herausforderungen, an unklaren Perspektiven, an Problemen, dass die Vorstellung, man könne an der (Musik-)Hochschule und an der Universität *die Wissenschaften* und *das praktische Können* im Fach lernen und bräuchte in der Schule dann nur noch zu lernen, dieses Wissen und Können *anzuwenden*, einfach zu platt ist.

Biologie und Englisch motiviert gefühlt hat, dann impliziert dies zugleich, dass er sich nicht für *alle* Unterrichtsfächer begeistern konnte.

Langfristig perspektivenreich ist deshalb nur, wenn Universität und Hochschule akzeptieren, dass sie das Studium viel stärker auf die Berufsfelder der Studierenden beziehen müssen, in unserem Fall also auf das Berufsfeld Schule, und wenn zugleich die Vertreter der Schule akzeptieren, dass für die Berufsausübung *ein forschender Blick* gut ist. Dies legt eine gewisse Arbeitsteilung nahe:

- Die Fachdidaktiken konzentrieren sich in ihrem Bezug auf die Fachwissenschaften auf die Frage, was der bildende Wert der *Inhalte* ihrer Fächer ist. Sie konzentrieren sich dabei auf Vermittlung im engeren Sinne des Wortes, auf die *Methoden*, mit denen man Schülern etwas beibringen kann. Das ist gut und notwendig, aber es reicht nicht aus.
- Die Allgemeine Didaktik konzentriert sich stärker auf das Verhältnis der Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern, was die *reflexive Komponente der Berufsausübung* stärkt. Dabei tendiert sie dazu, die Unterrichtsinhalte nur begrenzt zu thematisieren, aus der Perspektive der *Allgemeinbildung*, aber sie stellt zurecht die Bildungsgänge der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Die Schule ist für die Schüler da, nicht für die Unterrichtsfächer.

Wenn wir nun John Dewey (und anderen Reformpädagogen) folgen, wenn wir bildungstheoretische Didaktik, lehr-lern-theoretische Didaktik und handlungsorientierte Didaktik mit Lothar Klingberg im Hinblick auf die subjektiven und gleichzeitig objektiven *Bildungsgänge der Schülerinnen und Schüler* aufeinander beziehen wollen, dann müssen wir das Konzept der *Erfahrungsermöglichung* ernst nehmen, auf das ich oben schon hingewiesen habe. „He (the student, My) must learn by experience.“ Wir sind aber, meine ich, längst noch nicht bei der Realisierung dieser Lehr-Lern-Konzeption angekommen. Ich deute das mit zwei berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben an, die die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken stärker aufeinander beziehen sollen :

- Die Fachdidaktiker müssen sich m. E. weiter fragen, wie sie ihre Unterrichtsthemen so präsentieren können, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur methodisch geschickt mit Wissen „gefüttert“ werden, sondern *Erfahrungen* fachlicher Art machen können, und wie sie ihnen erlauben, sich *die Welt* über ihre eigenen Schlüsselprobleme *selbst* zu *erschließen*. Dies müsste m.E. für die Fachdidaktik Musik von besonderem Interesse sein.
- Die Allgemeindidaktiker sollten sich fragen, wie man Entwicklungsaufgaben *im Medium der Fächer* bestimmen und bearbeiten und wie man die Schülerinnen und Schüler bei der Lösung dieser fachlichen Anforderungen unterstützen kann, ohne eine dogmatische Allgemeinbildungskonzeption zu vertreten, die von den Schülerinnen und Schülern nicht angenommen wird.

Literaturhinweise:

- Herbert Altrichter und Peter Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl. 1998
- John Dewey: The Child and the Curriculum. (1902) In: The Middle Works of John Dewey, edited by Jo Ann Boydston, vol. 2, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1976, S. 273 - 291
- Robert J. Havighurst: Developmental tasks and education. 3. Aufl. David McKay Company, New York, 1948/1971

- Paul Heimann: Gunter Otto und Wolfgang Schulz, Hrsg.: Unterricht. Analyse und Planung. Hermann Schroeder Verlag, Hannover etc. 1965
- Kerstin-Sabine Heinen-Ludzuweit: Startkompetenz für das Referendariat. Manuskript Hamburg 2005 (Druck in Vorbereitung)
- Uwe Hericks: Über das Verstehen von Physik. Physikalische Theoriebildung bei Schülern der Sekundarstufe II. Waxmann, Münster 1993
- Uwe Hericks, Joseph Keuffer, Hans Christof Kräfft, Ingrid Kunze (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung, Verlag Leske+Budrich Opladen 2001
- Uwe Hericks und Eva Spörlein: „Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Uwe Hericks, Joseph Keuffer, Hans Christof Kräfft, Ingrid Kunze (Hrsg.) 2001, S. 33 – 50
- Uwe Hericks und Ingrid Kunze: Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3, 2002, I., 401 - 116
- Uwe Hericks: Berufseinstieg und Professionalisierung – Untersuchungen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Manuskript, Hamburg 2005 (Habilitationsschrift)
- Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1957, 2. Aufl. 1963
- Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1985, 2., überarbeitete Aufl. 1991
- Lothar Klingberg: Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule, Potsdam 1987 (Potsdamer Forschungen, Reihe 10, Heft 74)
- Ingrid Kunze: Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004
- Hilbert Meyer: Unterrichts-Methoden, Band 1 und 2, Cornelsen - Scriptor, Frankfurt a.M. / Berlin 1987
- Meinert A. Meyer: Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1/2005, S. 5-27
- Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz: Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Leske + Budrich, Opladen 1998
- Meinert A. Meyer und Ralf Schmidt (Hrsg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschung, Leske + Budrich Opladen 2000 (Reihe Schule und Gesellschaft, Band 22)
- Meinert A. Meyer und Silke Jessen: Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 2000, S. 711 - 730
- Gunter Otto: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Band 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze 1998
- Helmut Peukert: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meinert Meyer und Andrea Reinartz, Hrsg.: Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Leske + Budrich, Opladen 1998, S. 17 – 29
- Wolfgang Schulz: Unterrichtsplanung. Urban und Schwarzenberg, München 1980 (und spätere Auflagen)
- Ewald Terhart: Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, 2005, S. 1-13
- Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. VS Verlag für Wissenschaften, Wiesbaden 2005