

Twardella, Johannes

**Kiel, Ewald / Haag, Ludwig / Keller-Schneider, Manuela / Zierer, Klaus:
Grundwissen Lehrerbildung, Unterricht planen, durchführen, reflektieren
Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben. Berlin: Cornelsen 2014.**

[Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 14 (2015) 3



Quellenangabe/ Reference:

Twardella, Johannes: Kiel, Ewald / Haag, Ludwig / Keller-Schneider, Manuela / Zierer, Klaus:
Grundwissen Lehrerbildung, Unterricht planen, durchführen, reflektieren Praxisorientierung,
Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben. Berlin: Cornelsen 2014. [Rezension] - In:

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 14 (2015) 3 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-155827 - DOI:
10.25656/01:15582

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-155827>

<https://doi.org/10.25656/01:15582>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

EWR 14 (2015), Nr. 3 (Mai/Juni)

Ewald Kiel / Ludwig Haag / Manuela Keller-Schneider / Klaus Zierer
Grundwissen Lehrerbildung
Unterricht planen, durchführen, reflektieren
Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben
Berlin: Cornelsen 2014
(160 S.; ISBN 978-3-5891-6249-9 ; 19,95 EUR)

Was sollten Lehrpersonen wissen, welche grundlegenden Kenntnisse sollten sie über das „Kerngeschäft“ in der Schule, über das Unterrichten besitzen? Diese Frage stellt sich jedem, der im Bereich der Lehrerbildung vor der Aufgabe steht, in das Studium des Lehramts einzuführen. In der Vergangenheit ist bereits mehrfach der Versuch unternommen worden, auf diese Frage eine Antwort zu geben. Nun liegt ein neuer Versuch vor, präsentiert in dem Band „Grundwissen Lehrerbildung“.

Was dieses Buch nicht von früheren Publikationen unterscheidet, ist der Anspruch, ein Wissen zu präsentieren, das dem *state of the art* in der akademischen Schulpädagogik entspricht. Besonders ist jedoch, wie dieser definiert wird: Das Autorenteam behauptet zum einen, in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu stehen. Zum anderen sei das Wissen, welches sie in einer Synthese präsentieren, der empirischen Unterrichtsforschung entlehnt, punktuell ergänzt durch „Ideen des US-amerikanischen Instruktionsdesigns“ (5). Was aber ist mit „empirischer Unterrichtsforschung“ gemeint? In der Literatur zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist die These zu finden, jene Forschung, die mit hermeneutischen Methoden arbeitet, habe deren Erbe angetreten [1]. Ist also diese Variante gemeint? Oder bezieht sich das Autorenteam eher auf das, was landläufig als „empirische Bildungsforschung“ bezeichnet wird, also jene Forschung, die mit quantifizierenden Methoden arbeitet?

Die zweite Besonderheit besteht in der speziellen didaktischen Rahmung des präsentierten Wissens. Auch das ist nicht neu: Schon in früheren Publikationen ließen sich z. B. Aufgaben finden, durch deren Bearbeitung das Verständnis und der Umgang mit dem Gelesenen überprüft werden sollte. Die Didaktik des vorliegenden Buches kennzeichnet hingegen, dass die Leserschaft zu Beginn eines jeden Kapitels mit erfundenen Fällen konfrontiert und dazu aufgefordert wird, sich zu vergegenwärtigen, wie sie die in den Fällen enthaltenen Probleme lösen würde (jeweils bezogen auf eigenes Vorwissen, Überzeugungen, Zielsetzungen, Ressourcen). Am Ende eines jeden Kapitels wird man sodann dazu angehalten, sich zu vergegenwärtigen, was gelernt wurde und wie man jetzt die genannten Probleme lösen würde. Im Hintergrund dieser Didaktisierung steht die Vorstellung, das Lesen des Buches fördere eine „Kompetenzentwicklung“, welche letztlich über mehrere Ebenen – über das Kennenlernen, das Verstehen, das Anwenden und das Evaluieren – verlaufe, „vom Wissen zum Können“ (10). Durch die Lektüre des Buches könne also ein erster Schritt in der Entwicklung der Kompetenz zu unterrichten vollzogen werden. Das ist eine Behauptung, die noch zu prüfen wäre. Doch wie dem auch sei: Durch die Didaktisierung wird der Lesende – wie in früheren Publikationen auch – zum Lernenden gemacht und zwar zu einem solchen, von dem angenommen wird, dass er nicht nur inhaltlich Bestimmtes zu lernen habe, sondern auch zur Selbstreflexion zu erziehen sei, zur Reflexion über seinen Lernprozess: War dieser „effektiv“?

Überzeugend ist, dass sich das Autorenteam, bevor es sich den Fragen der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht widmet, zunächst in einem Kapitel über „das pädagogische Handeln in der Schule“ (14) äußert. Dabei kommt es auf das Merkmal der Unsicherheit pädagogischen Handelns als Zentrum professionstheoretischer Überlegungen zu sprechen. Kontrastiert werden zwei Varianten: der Strukturfunktionalismus einerseits und kompetenztheoretische Modelle andererseits. Die unterschiedliche Betrachtungsweise des Lehrerhandelns in diesen beiden Varianten wird mit Hilfe der Metapher von der Lehrperson als Pokerspieler einerseits bzw. als Schachspieler andererseits veranschaulicht. Am Schluss des Kapitels wird betont, dass die Planung und Durchführung von Unterricht „wissenschaftlich begründbar“ (25) sei. Wenn die Bedingungen des Unterrichts hinreichend wissenschaftlich analysiert wurden, sei es möglich, sich begründet für ein bestimmtes „Angebot“ zu entscheiden, das sei ganz im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Aber hat sie auch behauptet, daraus praktische Lösungen ableiten zu können?

Vor dem Hintergrund dieser einführenden Überlegungen widmet sich das Autorenteam zunächst der Analyse und dann der Planung von Unterricht. Das Kapitel zur Analyse von Unterricht bezieht sich auf fünf Aspekte: die Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler, die Sache, „Vorkenntnisse und Potentiale der Schülerschaft“ (27) sowie den Kontext. Konnte das Autorenteam sich hier auf neuere Forschungen stützen, stützt es sich im folgenden Kapitel zur Planung des Unterrichts weitgehend auf Altbekanntes. Interessant sind die Ausführungen zu der Frage, wie denn die jeweilige Sache „adressatenbezogen aufbereitet“ (70) werden könne: Hier seien zwei Perspektiven relevant, diejenige auf die Sache und die auf die Schülerinnen und Schüler. Für die erste Perspektive gelte das Prinzip der „Sachgemäßheit“ (71). Wie dieses zu verstehen ist, könne man sich auf indirektem Wege über „Fehlformen“ (71) vor Augen führen. Die Autoren bieten dafür im Anschluss an Oskar Seitz eine Typologie an, welche unterscheidet zwischen der Fehlform des „Utilitarismus“ (wenn die Sache nur im Hinblick auf einen bestimmten Nutzen betrachtet wird), des „Monismus“ (wenn der Unterricht nicht „schülergemäß“ verläuft, sondern über die Köpfe der Schüler hinweg geht), des „Infantilismus“ (durch eine zu weit gehende didaktische Reduktion) und des „Ismus“ (wenn die Auseinandersetzung mit der Sache ideologischen Zwecken untergeordnet wird). An dieser Stelle ist zu fragen, warum nicht jene hermeneutische Unterrichtsforschung berücksichtigt wurde, die in äußerst subtilen Analysen zu einer wesentlich breiteren Palette von Fehlformen gelangt ist [2]. Was die zweite Perspektive betrifft, so verweisen die Autoren schlicht auf die didaktische Analyse von Klafki und ergänzen dessen fünf Fragen durch diejenige nach dem Mindeststandard.

In Bezug auf die Phase die Durchführung von Unterricht, die sie auch als „Implementierungsphase“ bezeichnen, stellen sich die Autoren drei Fragen. Zur ersten Frage („Wie funktioniert das, was ich geplant habe?“) erklären sie, dass diese nur beantwortet werden könne, wenn zuvor geklärt wurde, was das Ziel des Unterrichts sein soll. Dafür empfehlen sie erneut eine Lernzielanalyse. Zur zweiten Frage („Wie führe ich die Klasse?“) präsentieren sie kurz das auf behavioristischen Prämissen beruhende Modell des *classroom managements*, die „Techniken der Klassenführung“ nach Kounin sowie das Modell der Entwicklungsphasen einer Schulklasse nach Tuckman (Entstehungs-, Konflikt-, Kooperations-, Arbeits- und Auflösungsphase). Zur dritten Frage („Wie gehe ich mit Abweichungen um?“), wird

auf die „Fehlerermutigungsdidaktik“ von Oser eingegangen, auf das Erstellen von Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler sowie die Forderung nach deren „Selbstregulation“.

Das Buch endet mit einem Kapitel über die Phase der Evaluation. Sich auf Hattie berufend hebt das Autorenteam hervor, wie wichtig eine Feedbackkultur sei, und legt dar, wie ein Feedback gegeben werden kann und welche Formen von Evaluation möglich sind.

Abschließend kann festgehalten werden, dass dieses Buch einen interessanten und lesenswerten Versuch bietet, jenes basale Wissen systematisch zu präsentieren, über das Lehrpersonen heute verfügen sollten. Ob diese Präsentation in der Art und Weise didaktisch gerahmt sein muss, wie das hier geschieht, darüber lässt sich streiten. Auch ist mit einem Fragezeichen zu versehen, ob der Anspruch, in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu stehen, gerechtfertigt ist. Denn zu deren Programmatik gehörte nicht nur die wissenschaftliche Erschließung der Erziehungswirklichkeit, sondern auch die Verwendung hermeneutischer Methoden. Hätten also nicht auch Ergebnisse der qualitativen Unterrichtsforschung berücksichtigt werden müssen? Was das präsentierte Wissen betrifft, so kann festgehalten werden, dass dieses sich im Hinblick auf didaktische Fragen kaum von dem unterscheidet, was frühere Publikationen boten. Die meisten Neuerungen finden sich in jenen Kapiteln, in denen es um die „Implementierung“ und die Evaluation von Unterricht geht. Sollte dieses Buch ähnlich erfolgreich sein wie so manche seiner Vorgänger, ist zu erwarten, dass Studierende sich in Zukunft also stärker mit diesen beiden Themen werden befassen müssen.

[1] Siehe z. B.: Hollstein, O.: Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ. 2011.

[2] Siehe z. B.: Gruschka, A.: Schule, Didaktik und Kulturindustrie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 83 (2007) 2, 253–278.

Johannes Twardella (Frankfurt am Main)