

Vorwort der Herausgeber

Das Spektrum pädagogischer Felder hat sich in den letzten Jahren erheblich ausdifferenziert. Es reicht von der Familie über den Kindergarten und die Schule bis zur Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, betrieblichen Weiterbildung und Altenbildung und umfasst inzwischen auch den eher informellen Bereich von Lehr- und Lernprozessen in den Massenmedien und im Internet. So vielfältig wie die Arbeitsfelder sind die pädagogischen Praktiken. Trotzdem lassen sich diese auf eine begrenzte Zahl von Grundformen pädagogischen Handelns zurückführen (die so etwas wie die operative pädagogische Matrix bilden).

Die Reihe »Pädagogische Praktiken« hat dieses Spektrum pädagogischer Handlungsformen zum Gegenstand. Die einzelnen Bände informieren vor dem Hintergrund des relevanten erziehungswissenschaftlichen Wissens jeweils kompetent über eine dieser grundlegenden pädagogischen Praktiken und liefern dazu das institutionell und professionell differenzierte Erfahrungs- und Hintergrundwissen, das in der pädagogischen Praxis zum Einsatz kommt.

Die kompakten Einführungsbände sind so geschrieben, dass sie Studierenden eine Erweiterung und theoretische Fundierung ihres Erfahrungshorizontes ermöglichen. Die Reihe wendet sich gleichzeitig auch an Praktiker, die hier zur Reflexion, Differenzierung und Erweiterung ihres Handlungsrepertoires angeleitet werden.

Die Herausgeber

Dr. Birte Egloff (Universität Frankfurt)

Prof. Dr. Werner Helsper (Universität Halle-Wittenberg)

Prof. Dr. Jochen Kade (Universität Frankfurt)

Dr. Christian Lüders (Deutsches Jugendinstitut, München)

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke (Universität Frankfurt)

Prof. Dr. Werner Thole (Universität Kassel)

Einleitung: Motivierung des Bandes

Einen einführenden Band zum »Lehren« zu schreiben, impliziert etwas anderes, als einen Band zur »Schulentwicklung«, zur »neuen Erziehung« oder zur »empirischen Bildungsforschung« zu verfassen. Ein Lehrtext zum Lehren stellt nämlich notwendig die Probe aufs Exempel dar. Sache bzw. Thema und Textsorte sind untrennbar miteinander verbunden, denn die Darstellung des Lehrens erfolgt selbst im Modus eines Lehrtextes. Das bedeutet für den Autor die Herausforderung, wie er lehrreich mit seinem Text bestätigen kann, wovon er in ihm handeln soll. Der Autor ist sich nicht sicher, ob er die ihm gestellte Aufgabe erfolgreich bewältigen konnte.

Anders als viele seiner Zunftkollegen hatte er es bisher stets abgelehnt, auf Einladung eines Herausgebers didaktische Literatur, gar noch ein Lehrbuch, zu produzieren. Einer seiner Gründe dafür war, dass es solche Texte bereits in Hülle und Fülle gibt. Warum also noch ein Buch zum Lehren vorlegen? Reizvoller wäre es gewesen, eine systematische Klärung der Möglichkeiten und der Grenzen sowie der internen Logiken des Lehrens auf dem Stand der gegebenen Erkenntnis vorzulegen.

In einer solchen Schrift könnte es nicht lediglich um wissenschaftliche Beobachtung dessen gehen, was Lehren *ist*. Hinzutreten müsste auch die systematische Klärung der Frage, was Lehren *zu sein habe*, als unverzichtbare Erwartung an den Lehrenden und als materiale Darstellung der Lehre. Eine solche notwendig umfassende Darstellung soll in dieser Reihe kurzer Texte nicht vorgelegt werden. Stattdessen lautet der Auftrag, auf knappem Raum eine »Einführung« für Studierende in das »Lehren« zu liefern.

Die didaktisch geprägte Einführungsliteratur der jüngsten Zeit erachtet der Autor als mehr oder weniger misslungen. Ihr Ziel besteht statt in einer anspruchsvollen Klärung der je verhandelten Sache auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenschaft in einer

möglichst einfachen und eingängigen Darstellung, die den Leser nicht überfordert. Diese Texte trauen dem Leser durchweg nicht mehr zu, er könne und wolle noch einer wissenschaftlich geführten Diskussion folgen. So sind die Autoren vor allem damit beschäftigt, die Sache mundgerecht zu vereinfachen, die Bleiwüste durch Illustrationen zu begrünen, kurz und knapp zu gliedern und möglichst wenig Fließtext zu produzieren.

Dagegen bestünde die Leistung solcher didaktischen Texte in einer »Didaktik«, die ein erschließungskräftiges Niveau für das Ganze erreicht, etwa so, wie es die Klassiker der Pädagogik in Herwig Blankertz' »Geschichte der Pädagogik« von 1982 erfahren haben. Hier werden sie in einer Weise präsentiert, dass auf knappem Raum der Kern ihrer Schriften entfaltet *und* pointiert wird. Es wird damit jedes Wort wichtig, die Sätze sind genau zu lesen. Mit ihrer Auslegungsbedürftigkeit soll der Leser Interesse und Neugier auf mehr entwickeln. Das Schreiben eines solchen Textes setzt einen souveränen Kenner mit dem Vermögen voraus, zu einer klaren und dramaturgisch geschickten Verdichtung zu kommen.

Die meisten der heutigen Lehrbuchautoren erschöpfen ihre Kraft nicht an der entsprechenden Anstrengung, sondern fliehen in eine Darstellungsweise, die aus der Not der Abbreiviatur in der Sache die Untugend der Vereinfachung macht. Nicht wenige Texte stellen im schlechten Sinne eine oberflächliche Kompilation von dem dar, was es so gibt und als wichtig erachtet werden soll. Der Text enthält dafür eine Fülle von Hilfestellungen, die allesamt darauf zielen, den Leser nicht durch zu viel argumentierenden und problematisierenden Text zu verunsichern und ihm schon mit der oft grafisch aufgelockerten Darstellung zu suggerieren, hier würde ihm alles leicht und angenehm, vielleicht auch umfassend so präpariert, dass es wie von selbst in den Kopf eindringen kann.

Das immer häufiger in Einführungen kopierte Vorbild lieferte Hilbert Meyer. Er hat die erfolgreichsten Lehrbücher der letzten Jahrzehnte vorgelegt. Seine nunmehr über eine Million gedruckte Exemplare umfassende Produktion zeichnet sich dadurch aus, dass alles, was sich unter dem jeweiligen Thema (so auch dem Lehren,

Jank/Meyer 1991) subsumieren lässt, didaktisch so präsentiert wird, damit es für einen Studierenden keine Schwellenängste beim Übergang zur Lektüre universitärer Texte mehr gibt. Die Meyerschen Lehrwerke suggerieren, dass sie dazu geeignet sind, in die Sache sofort hineinzukommen. Nach der mit dem »Meyer« erfolgreich absolvierten Prüfung kann der Studierende sich freilich noch schneller von der Sache wieder verabschieden. Meyers Bücher sind also keine Lehrbücher im überkommenen Sinne, sei es als Darstellung eines kanonisierten Bestandes des Wissens, sei es als problemgeschichtliche systematische Darstellung. Sie sind Prüfungsrepetitorien, dies aber mit der ironischen Pointe, dass hier nicht das bereits erarbeitete Wissen des Studierenden für die Prüfung wiederholt wird, sondern dass der »Meyer« die Sache selbst wird.

Die Lehre, die seine Bücher verbreiten, bezieht sich einzig auf die Zusammenstellung eines bunten Nebeneinanders. Es wird möglichst viel an Material vorgestellt, dieses didaktisch so weit wie möglich schematisiert und in Formeln, Schemata und »Arbeitsdefinitionen« abgekürzt, mit denen man freilich weder arbeiten muss, noch die etwas »clare et distincte« definieren. Der Leser solcher Einführungen wird nicht aufgefordert, sich an einer argumentativ bündigen Darstellung abzuarbeiten, er lernt auch nicht, wie er selbst die Sache als problematische begreifen kann und für eine eigenständige Analyse und Findung eines begründeten Standpunktes aufbereitet. Damit werden Bücher wie die Meyers zum Beispiel für eine Lehre und einen Lehrer, der nicht mehr als Wissenschaftler kritisch einsteht für das, was er mit seinem enormen didaktischen Kunsthandwerk aufbereitet. Meyers Bücher repräsentieren eine Fassung von Lehre und Lehrersein, zu der mit diesem Buch bewusst eine Alternative versucht werden soll (vgl. zu den analysierenden Einreden zu dieser Literatur Gruschka 1998).

Einen Lehrtext über das »Lehren« gleichsam im Schatten der Wissenschaft zu schreiben, enthält noch eine weitere Herausforderung. Es geht mit ihm nicht darum, die privaten, wie auch immer reflektierten praktischen Vorstellungen des Autors darüber, was Lehren sein *sollte*, zum Ausgangspunkt zu machen, gerade noch so,

dass der Leser gesagt bekommt, wie er zu lehren habe. Es ist also bewusst darauf zu verzichten, die vorzustellenden Einsichten in das Thema als eine Lehre zu behandeln, als ob damit eine Art Handbuch entstehen könne, dessen Lektüre ihr Know-how zu erwerben erlaube. Deswegen aber auf die Darstellung von Weisen des Lehrens zu verzichten, verbietet sich ebenfalls mit dem Titel. Damit ist zu entscheiden, ob das Lehren als eine empirische Form pädagogischer Praxis vorgestellt werden oder ob es als das Modell der bzw. für die Praxis entfaltet werden soll. Soll es um den richtigen pädagogischen Weg gehen, den man in der Wirklichkeit in der Unterscheidung von falschen oder unzureichend realisierten Wegen auffinden kann, oder reicht es, wenn in loser Verbindung zu dieser Praxis ein ideales Modell entworfen wird? Aber gibt es diesen einen richtigen Weg des Lehrens? Wenn ja, an welchen Kriterien für das Gute und das Richtige wäre er festzumachen? An der technischen Wirksamkeit des Lehrens, wie es heute überwiegend verlangt wird? An der rechten Art der Pädagogik, bestimmt von den Zielen des Lehrens: Mündigkeit, Bildung, Kompetenz, Qualifikation, Entfaltung von Kreativität, Erziehung zum gesitteten Verhalten? Muss eine Einführung hier Partei ergreifen, oder hat sie sich positioneller Neutralität zu befleißigen? Oder gibt es jenseits dieser schlichten Alternativen einen die vielen Modelle verbindenden Rückgriff auf das Allgemeine der pädagogischen Aufgabe? Damit wäre so etwas wie eine allgemeingültige Zielsetzung des Lehrens zu postulieren und darzustellen, zu der unterschiedliche Wege führen können (»Viele Wege führen nach Rom«), abhängig vom jeweiligen Lehrsachverhalt und dem sozialen Kontext. Mit einer in diesem Buch kurzen, an anderer Stelle systematisch behandelten Begründung (vgl. Gruschka 2011a und b) wird dieser Position gefolgt. Die allgemeine Aufgabe des Lehrens wird analytisch zur Darstellung gebracht, aber auch Modelle ihrer praktischen Lösung werden vorgeführt.

Wenn beides ernst genommen wird, kann es nicht darum gehen, das Lehren als Wunschmaschine zu konzipieren, d.h. all das zu versammeln, was zu einem guten Lehrer gehört. Das führte wieder

auf Literatur des Meyerschen Musters: »Was ist guter Unterricht?« (2004). Ausgelegt wird dort im Sinne heutiger Kompetenzkataloge ein möglichst breites Können als Set von Anforderungen. Das so abstrakt werdende Modellieren des rechten Lehrens schafft ein Leistungsprofil von titanischer Größe. Weder lassen sich so eine lebendige Praxis noch ihre optionalen Möglichkeiten bezeichnen.

Die empirische Gegenmodellierung setzte an den realen alltäglichen Formen des Lehrens an. Sobald diese vergleichend aufeinander bezogen werden, kommt es zu Typen des Lehrens. Dabei stellt sich die Frage, wohin die Typen abstrahiert werden: zu Idealtypen, zu reinen Modellen, bloß zu Durchschnittstypen, zu solchen, die statistisch geprüfte Gemeinsamkeiten aufweisen, mit mehr von diesen und wenigen von jenen Merkmalen? Damit kann man Forschungsprobleme zu lösen versuchen und seine Daten zusammenfassen. Das Lehren würde auf diese Weise vielleicht als Spiegelung der verbreiteten Muster von Lehrweisen zugänglich gemacht. Die Frage, worin ein Lehren als konsistentes pädagogisches Verhalten besteht, würde so nicht mehr recht angegangen und beantwortet. Reizvoll wird die Aufgabe, indem das Problem wie auch Modelle des Lehrens so vorgestellt werden, dass etwas über das Lehren gelehrt wird, ohne dass es zur Verabreichung einer Lehre kommt.

Wo der Autor bisher monografische Darstellungen vorgelegt hat, war es immer sein Ziel, einführend auf die Höhe des von ihm vertretenen Gegenstandes zu kommen. Dem Leser wurde damit das Gegenteil einer raschen und angenehmen Lektüre zugemutet. Sie soll ihn anstrengen und anregen, selbst auf den Stand der Argumentation zu kommen.

Meine Lösung einer »Einführung« wird kritische Distanz zu einem didaktischen Warenhaus wahren, mit dem dieses und jenes so vorgestellt wird, als was es bloß erscheint. Stattdessen soll eine kritische Reflexion über die Angemessenheit der möglichen Modellierungen bestimmend werden, die im Widerstreit stehen zwischen den mit ihnen einhergehenden Ansprüchen an das Lehren und deren Realisation. Deswegen war in den bisherigen Büchern, wenn von der Erziehung, der Bildung oder Didaktik, dem Unterricht oder

auch der Forschung die Rede war, immer eine Kritik an der Sache der zentrale Gegenstand der Darstellung.

Wollte der Autor beides auch hier aufrechterhalten, so wäre das Lehren vor allem als Widerspruch zwischen Begriff und Sache zu entfalten, ähnlich wie es bereits bei seiner ausführlichen Darstellung zur Didaktik (als Theorie und Praxis des Lehrens – Gruschka 2002) der Fall war. Die Lösung, aus dem fast 500 Seiten starken Buch unter der Überschrift »Lehren« nun ein schmales, nicht viel mehr als 100 Seiten »Pop-Fassung« zu machen, verbietet sich. Auch das, was der Autor im Anschluss an die »Didaktik« an empirischer Unterrichtsforschung (siehe Gruschka 2008, 2009, 2010 und 2013) folgen ließ, vor allem, was er dabei zur Wirklichkeit der Logiken des Lehrens erschlossen hat, sollte hier nicht schlicht in einer Kurzfassung zum Ausgangspunkt der Darstellung gemacht werden.

Warum also hat der Autor dennoch die Einladung angenommen, diesen Band zu schreiben? Nun, weil es ihn nunmehr doch reizte, nicht allein darzustellen, worin die Probleme des Lehrens bestehen, sondern auch zu zeigen, wie er sich Modelle der Erfüllung der Aufgabe vorstellen kann. Damit wird er tun, wozu ihn manche Kollegen immer wieder aufgefordert haben: Werde doch einmal positiv! Nach einer Serie von Studien zur »negativen Pädagogik« wird im kasuistischen Hauptteil zu einer Darstellung gewechselt, die in erster Linie positiv ist. Dort soll gezeigt werden, in welcher vielfältiger Weise das Lehren erfüllen könnte, was mit ihm versprochen wird.

Meine Forschungen zum alltäglichen Unterricht haben mir schmerzhaft und zwingend vorgeführt, dass für eine solche positive Modellierung des Lehrens in der schulischen Praxis nur wenige Beispiele zu finden sind. Hier, im real existierenden Unterricht, wird das Lehren nicht selten um seine Möglichkeiten und seine Substanz gebracht. Warum das so ist, wird in einem kleinen Teil dieser Darstellung zu zeigen sein.

Für das praktische Interesse am Lehren stehen im zweiten Teil acht ausgewählte Modelle, von denen nur am Ende eines von einem praktizierenden Schulmeister stammt. Alle anderen »Lehrer« sind nicht solche im Sinne unserer Schule. Sie sind Lehrende in sehr un-

terschiedlicher Weise. Gemeinsam ist ihnen, dass sie weder durch die Didaktik korrumpiert wurden, noch dass sie den institutionellen Zwängen sich so ausliefern ließen, dass sie ihre Lehrpraxis diesen hätten opfern müssen. Sie alle stehen bei allen Unterschieden für das Telos des Lehrens als einer zu Urteil und Kritik befähigenden Anleitung der Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Aufgaben, die erlauben sollen, Welt zu erschließen. Alle Modelle für das Lehren sind empirische bzw. literarisch dokumentierte Fälle, solche, an denen Möglichkeiten des Lehrens auch für die aufscheinen, die in unseren Bildungseinrichtungen ganz anders und weniger konsequent und erfolgreich unterrichten.

Lehren erweist sich als eine Praxis, für die ein grundlegendes pädagogisches Motiv ausschlaggebend ist, ohne dass deswegen der Lehrer sich schon als Pädagoge begreifen muss. Der Witz der wirkungsvollen Lehre besteht möglicherweise gerade darin, dass sie nicht belehrend wirkt und damit jeder Zwang, jede Überwältigung zur Übernahme von etwas vermieden wird. Während diese Freiheit von bestimmender Einflussnahme verfolgt wird, erhöht sich die Wirksamkeit durch überzeugendes Verhalten gegenüber der Sache und dem Schüler. Demgegenüber ist das demonstrative dogmatische Lehren mit dem großen Risiko behaftet, am Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität zu scheitern.

Möglichst prägnant der Logik einer solchen Lehrpraxis an Modellen nachzugehen, das hat den Autor gereizt. Dabei treten Personen und Autoren auf, die für unterschiedliche Praxen stehen und die zugleich für den Autor in ihrer Konsequenz, mit der sie ein Prinzip der Lehre und des Lehrens entfaltet haben, besonders eindrücklich geworden sind. Wird diese Logik als regelhaftes, sinnstrukturiertes Verhalten durchsichtig, verlieren sich schnell das Heldenhafte und die Personalisierung der Lehrpraxis, und es entstehen für sehr viele andere als die Herkunftskontexte Anregungen, es ähnlich zu versuchen. Damit ist dieser Band fokussiert auf Modelle des Lehrens, mit denen zu erreichen ist, was allgemein mit dem Lehren verfolgt werden muss. Für diese fallweise Darstellung sind freilich einige vorbereitende Schritte zu gehen. Mit ihnen wird das Feld

abgeschritten, in dem sich die Praxis wie der Diskurs über das Lehren vollziehen.

- Es gilt zunächst, mit Rückgriff auf die Semantik eine annähernde definitorische Klarheit zu liefern, wovon denn beim Lehren die Rede sein kann.
- Anschließend sollen zwei Grundprobleme erörtert werden, die mit dem Was und dem Wie des Lehrens gegeben sind. Das Wie bezieht sich auf die Lehrweise, die erfolgreich sein kann, und damit auf die Verbindung zwischen Lehren und Lernen. Das Was bezieht sich auf die gegenwärtig an den Rand geschobene, aber zentrale Frage, was denn überhaupt sinnvoll als der Inhalt des Lehrens bestimmt werden kann.
- Die Erwartungen, mit denen auf das Lehren geblickt wird, brechen sich an der gegenwärtig dominanten Diskussion. Sie ist bestimmt durch die Entsubstanzialisierung des Lehrens zu so etwas wie psychologischen Managementmethoden und in der Pädagogik selbst zur Austreibung des Lehrens: Im modernen Gewande ganzheitlicher, individualisierter, inkludierender, kompetenzorientierter und mancher anderen Pädagogik strebt sie an, das Lehren zugunsten des Lernens aufzugeben.
- Diese beiden Diskurse sollen geerdet und zugleich kontrastiert werden mit zentralen Einsichten, die der Autor aus einer Rekonstruktion des alltäglichen Unterrichts an heutigen Sekundarschulen gewonnen hat.
- So vorbereitet soll es dann um acht Modelle des Lehrens gehen. Diese Modelle zeichnet aus, dass sie aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichen Inhalten zeigen, wie das Lehren möglich wird, ohne in die Fallstricke dogmatischer Belehrung zu geraten oder die Flucht in die Moderation von Lernprozessen anzutreten.
- Im Vergleich der Modelle sei resümierend erläutert, wie von ihnen der Unterricht in den Schulen inspiriert werden kann.

Frankfurt, November 2013