

Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung¹

Von Joachim Kahlert

An die Lehrerbildung werden heute vielfältige Ansprüche gestellt. Das ist auch nachvollziehbar. Lehrerinnen und Lehrer sind wichtige Akteure des gesellschaftlichen Wandels. Das hat vor 20 Jahren schon Jacques Delors als damaliger Präsident der Europäischen Kommission betont und das gilt in zunehmendem Maße heute.

Es gehört heute zu unserem grundlegenden Verständnis von Gerechtigkeit und Demokratie, alle Kinder und Jugendlichen nach bestem pädagogischen Wissen und Gewissen zu fördern. Jeder soll das Recht und die Chance haben, seine Persönlichkeit nach Maßgabe von Anlagen, Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln – und nicht nach den Zufällen von Geburt und Stand. Leider werden nicht alle Kinder und Jugendlichen bereits im Elternhaus so gefördert. Von Vätern und Müttern können wir wünschen und erhoffen, dass sie das versuchen. Von der Schule können wir das erwarten und einfordern.

Ihre Aufgabe ist es, allen Kindern und Jugendlichen die Chance zu geben, am kulturellen Kapital unserer Zeit teilzuhaben, also am Wissen, an Reflexionsmöglichkeiten, an ästhetischen Verfeinerungen, und dies unabhängig davon, ob die jungen Menschen in reiche oder in arme Familien hineingeboren worden sind, und auch unabhängig von der Weltanschauung und vom Glauben ihrer Väter und Mütter. In dem Maße wie der Schule dies gelingt, stärkt sie nicht nur das einzelne Kind oder den einzelnen Jugendlichen, sondern sie legt auch die Basis für die Verständigung in unserer heterogenen Welt mit ihren zahlreichen konkurrierenden Lebensstilen. Dann wird Schule zu dem Ort, an dem die jungen Menschen das Kerncurriculum für Demokratie und Kultur erfahren.

Dafür gibt es noch einiges zu verbessern.

- Noch immer verlassen zu viele Jugendliche die allgemeinbildende Schule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss; 70.500 waren es

¹ Dem nachfolgenden Text liegt ein Vortrag des Autors zugrunde, den er unter dem Titel „Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung“ auf dem Symposium zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung und Lehrerbildung am 14. Oktober 2010 in der Carl Friedrich von Siemens Stiftung in München gehalten hat.

deutschlandweit im Jahre 2007, das sind etwa sieben Prozent der Schulabgänger.

- Unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund war dieser Anteil doppelt so hoch. Dies widerspricht dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit ebenso wie dem sozial selektiven Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen.
- Oder, um eine ganz andere Aufgabe für die Weiterentwicklung von Schule zu nennen: Denken Sie an den oft beklagten Nachwuchsmangel auf mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Gebieten. Wie kann es in Zukunft bereits in der Schule besser gelingen, Talente und Interessen auch in diese Richtung zu stimulieren und zu fördern?
- Auch das soziale Klima an Schulen ist nicht immer zufriedenstellend. Wir brauchen dort keine heile Welt, die Kinder und Jugendliche in soziale Watte hüllt. Aber Schikanen, Bösartigkeiten über Hautfarbe und Nationalität oder gar Mobbing und körperliche Gewalt dürften gerade an Schulen nicht vorkommen. Hunderttausende von Lehrern bemühen sich darum, solche Situationen gar nicht erst entstehen zu lassen. Aber jeder Vorfall ist immer einer zu viel.

Lehrer sollen ...

... sich um ein förderliches Arbeitsklima bemühen

... fachliche, fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen haben


... klare Anforderungen formulieren und verbindlich einfordern

... einen pädagogisch vertretbaren Umgang mit nicht tolerierbarem Schülerverhalten pflegen

... individuellen Besonderheiten der einzelnen Schüler gerecht werden

... konstruktive Kritik üben und auch annehmen können

... mit Kolleginnen, Kollegen, Elternschaft und außerschulischen Partnern zusammenarbeiten



Oktober 2010 2

Abb. 1

Angesichts dieser und weiterer Herausforderungen und Ansprüche an die Schule heute, ist es kein Wunder, dass die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer ständig wachsen. Was sollen sie nicht alles leisten (Abb. 1).

Im Kern geht es darum, dass sie fachkompetent und klar strukturiert den inhaltlichen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen und auch soziale Kompetenz im Umgang mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft zeigen. Heute wird das alles in Standards, Kerncurricula und Expertisen gegossen (Abb. 2).



Abb. 2

Ein Buch über Lehrerbildung, es hält 88 Standards fest, an denen sich Lehrerhandeln orientieren kann. Und dabei sind noch nicht einmal Schulformen und Schulstufen und auch keine fachspezifischen Ansprüche berücksichtigt.

Ähnlich ausgreifend sind die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz. Ich glaube, es sind 84, etwa die Hälfte davon ist der ersten Phase, die andere Hälfte der zweiten gewidmet.

Wenn man sich im Gestrüpp der Expertisen und Standards bewegt (Folie 4), die festlegen, wie Lehrerinnen und Lehrer doch bitte sein sollten, dann kann einem das als Lehrerbildner manche Nacht bescheren, wie sie Faust durchlitten hat:

Habe nun, ach! Curricula

Und Standards von Boston bis Berlin

Und leider auch viel Amtsprosa

Durchaus studiert, mit heißem Bemühen.

Die Frage ist, wie bringt man diese Ansprüche in der Lehrerbildung alle unter?

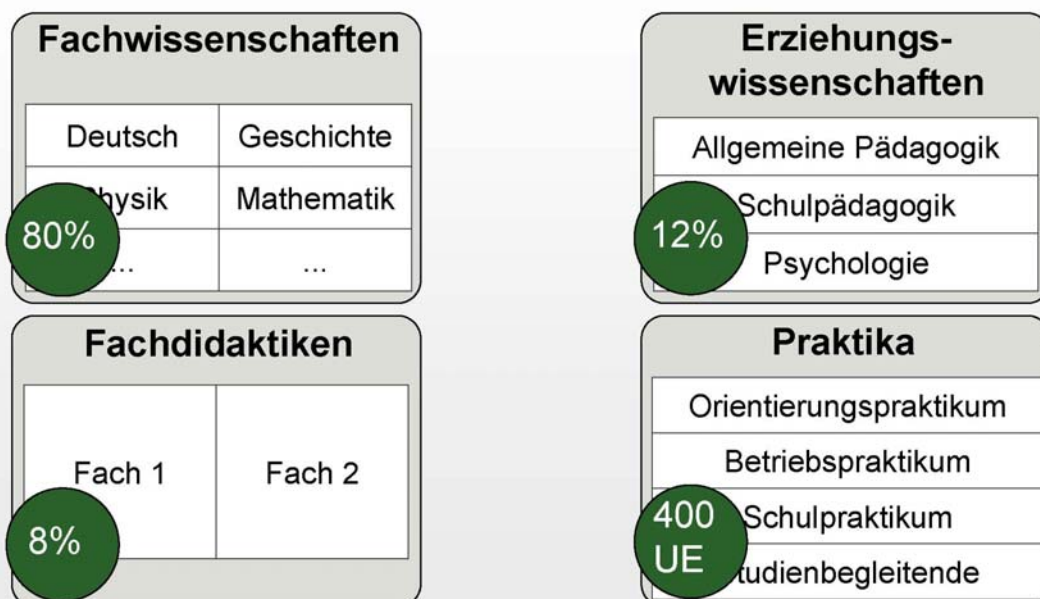
Da steht man dann als armer Tor und ist so klug als wie zuvor.

Die professionelle Lehrerpersönlichkeit entwickelt sich doch nicht nach dem Baukastenprinzip: zehn Standards Fachdidaktik hier, 15 aus den Erziehungswissenschaften dort und der Rest Fachwissenschaft. Dabei sind alle drei Bereiche wichtig.

Niemand wird bestreiten wollen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer sehr gut in den Unterrichtsfächern ausgebildet sein müssen, die sie später mal unterrichten müssen. Auch dass Lehrerinnen und Lehrer erziehungswissenschaftliche Kompetenzen brauchen, leuchtet jedem ein.

Wie sonst könnten sie zum Beispiel den Einfluss der heterogenen Lebenswelten auf Erziehung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen beurteilen oder einen pädagogisch angemessenen Umgang mit Lern- und Leistungsstörungen finden. Und weil die Lehramtsstudenten auch noch Praktika machen sollen, teilt sich ein Lehramtsstudium fürs Gymnasium in etwa so auf (Abb. 3).

Abb. 3



Oktober 2010

6

6

Wie Sie sehen, mit 80 Prozent den größten Anteil nimmt das Studium der Inhalte in den Unterrichtsfächern ein, zwölf Prozent die Erziehungswissenschaften und acht Prozent die Fachdidaktiken. Praktika finden im Umfang von etwa 260 Unterrichtsstunden Anwesenheit an Schulen statt.

Über die Verteilung der Anteile zwischen den vier Bereichen lässt sich streiten. Sie können sich vorstellen, dass die Kolleginnen und Kollegen aus allen Bereichen vortreffliche Gründe dafür anführen können, warum gerade ihr Anteil besonders hoch sein sollte.

Wichtiger als die Verschiebung von einigen Prozentpunkten von hier nach da scheint mir jedoch zu sein, dass wir in Zukunft weniger um Anteile konkurrieren, sondern die Studierenden dabei unterstützen, Verbindungen herzustellen zwischen dem angebotenen Fachwissen, dem erziehungswissenschaftlichen Wissen über Kinder und Jugendliche und dem fachdidaktischen Wissen. Auf diese Verbindung kommt es an, wenn wir das Kerngeschäft unserer zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer im Auge haben, und das lautet:

Kinder und Jugendliche später so zu unterrichten, dass nicht nur Stoff behandelt, sondern Verständnis gefördert wird. Das lernt man nicht im Studium alleine, dafür ist es zu kurz. Aber wenn man im Studium nicht gelernt hat, sich gründlich mit Denkwegen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Unterrichtsinhalt auseinanderzusetzen, dann geht man später, im Beruf, das Unterrichten falsch an.

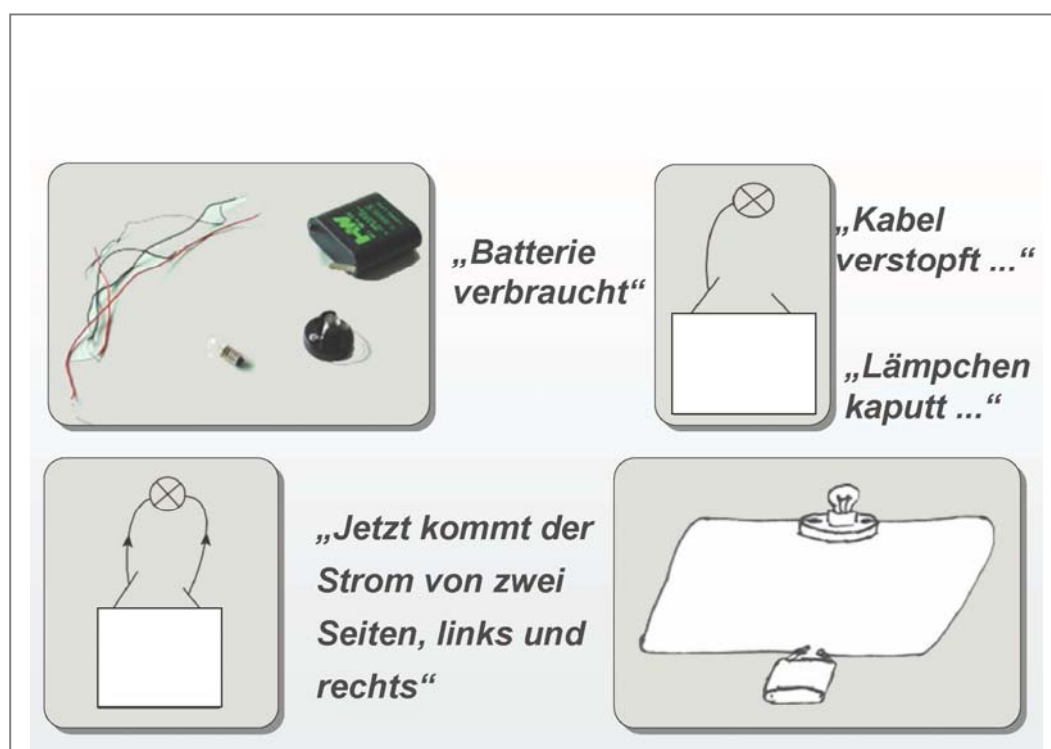


Abb. 4

Dies möchte ich Ihnen an einem Beispiel aus dem Grundschulunterricht veranschaulichen. Dort werden ja die Grundlagen für weiterführendes Lernen gelegt – oder auch nicht. Das Beispiel stammt aus dem naturwissenschaftlichen Lernbereich. Mein Kollege Hartmut Wiesner, der hier an der LMU in der Physikdidaktik forscht und lehrt, hat es berichtet. Der Lehrplan sieht vor, in der 3. Klasse einen einfachen Stromkreis zu behandeln.

Gibt man den Schülern eine Batterie, Lämpchen und Kabel mit der Bitte, zu versuchen, das Lämpchen zum Leuchten zu bringen, versuchen sie es oftmals zunächst so (Abb. 4). Das geht natürlich noch nicht. Entweder kommt jemand darauf, beide Seiten zu verbinden. Dann wird das als Lösung gelobt, die anderen machen das nach. Oder die Lehrerin hatte ohnehin schon eine entsprechende Versuchsanleitung vorbereitet.

Nun leuchtet das Lämpchen. In der Regel folgt dann noch ein Hefteintrag über den Stromkreis, in dem elektrische Ladungen von einem Pol zum anderen fließen. Im Schulbuch steht es auch so ähnlich.

Stromkreis? Wieso Stromkreis? Wieso in eine Richtung? Passen die Gedanken der Kinder tatsächlich zu den aufgeschriebenen Merksätzen? Wenn das nicht einfach unterstellt wird, sondern wenn man nachhakt, wie die Schüler sich das denn nun vorstellen, dann zeigt sich, dass die aufgeschriebene Sachaussage und die Vorstellungen der Kinder gar nicht so gut zusammenpassen.

Hartmut Wiesner hat in seinen Studien zahlreiche Schülerinnen und Schüler gefragt, warum ihrer Ansicht nach das Lämpchen hier oben nicht leuchtet.

Da kommen recht unterschiedliche Vermutungen zusammen: Und warum leuchtet das Lämpchen denn hier? Auch klar: „Jetzt kommt der Strom von zwei Seiten, links und rechts.“ Etwa zwei Drittel der Kinder haben diese oder ähnliche Vermutungen. Sie stellen sich also vor, der Strom komme von links und rechts. Das ist zwar physikalisch falsch, aber vor dem Hintergrund kindlicher Erfahrungen durchaus naheliegend.

In ihrem Alltag haben die Kinder oft erlebt, dass erst dann etwas gelingt, wenn man mehr Einsatz zeigt. Schaffe ich es alleine nicht, einen Tisch zu heben, dann frage ich meinen Banknachbarn. Zusammen tragen wir ihn weg. Wäre ich etwas schneller gelaufen, hätte ich den Bus nicht verpasst.

Viel hilft manchmal viel – das ist eine erfahrungsmächtige Vorstellung aus dem Alltagsleben. Und so wird es auch beim Strom sein. Mit einem Kabel kommt einfach zu wenig Strom zum Lämpchen. Mit zwei Kabeln klappt das dann. Strom kommt von beiden Seiten.

Nun hat die Lehrerin aber doch an die Tafel geschrieben, Ladung fließt in einem Stromkreis von einem Pol zum anderen, also in eine Richtung. Na ja, wenn es so richtig ist, dann will ich das mal so lernen. Hoffentlich kann ich mir das bis zur nächsten Prüfung merken. So entstehen Verstehensillusionen.

Verstehensillusionen bilden sich vor allem dann, wenn Unterricht sich zu eng und zu schnell an der Sachlogik des Stoffes ausrichtet und dann zu wenig Spielraum bietet für die begleitenden, fragenden und suchenden Gedanken der Lernenden. Gelernt wird dann eher, wie etwas gesagt werden muss, damit es als richtig gilt.

Die Wörter sind da, aber sie fügen sich nicht zu einer passenden und tragfähigen Vorstellung. „Trümmerstücke des Wissens“ hat Martin Wagenschein dies genannt. Solches Wissen wird nicht bedeutsam. Es taugt auch nicht als solides Fundament für weiterführendes Lernen. Seine persönliche Halbwertszeit ist kurz.

Wenn man mit seiner Hilfe etwas erklären soll, dann will kein stimmiges Bild entstehen. Und warum nicht? Weil das Wissen nicht wirklich durchdacht erworben wurde, sondern sozusagen im Vorbeigehen.

Es ist nicht in den Gedanken und Vorstellungen der Lernenden gewachsen, sondern es wurde als gedankliche Fertigware angeboten und übernommen. Antworten waren da, ehe Vorstellungen dazu reifen konnten.

Das führt dann z.B. dazu, dass unter meinen rund 300 Erstsemestern, die ich jedes Jahr in der Einführungsvorlesung habe, kaum jemand ist, der nachvollziehbar für alle erklären kann, warum ein schweres Schiff schwimmt, aber das Steinchen, das von der Reling aus ins Wasser geworfen wird, untergeht.

Die haben alle mehrere Jahre Physik in der Schule gehabt. Aber mehr als unzusammenhängende Begriffe wie leicht, schwer, irgendein Konzept mit Luft oder eine vage Erinnerung an Archimedes, wird als Erklärung nicht angeboten.

Mit dem in langen, langen Schuljahren erworbenen Wissen verhält es sich mitunter so ähnlich wie mit Zertifikaten bei der Lehmann Brothers Bank – viel ging hinein, doch wenn man es nutzen möchte, ist alles weg. Und das gilt im Übrigen auch für unsere Studierenden. Wenn die einmal später selbst verstehensorientiert unterrichten sollen, dann dürfen wir sie im Studium doch nicht nur mit Kenntnissen und Informationen überfluten.

Vielmehr müssen wir auch für sie Lernangebote bereitstellen, bei denen sie sich intensiv in den Stoff vertiefen können (Abb. 5), so wie hier, ihre eigenen Interpretationen austauschen und unter Anleitung dabei weiterkommen.



Abb. 5

Leider sehen die meisten oder viele Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende eher so aus (Abb. 6).



Abb. 6

Was soll denn dabei herauskommen, wenn wir unsere Studierenden mit Wissenschaftshäppchen aus den verschiedenen Disziplinen vollstopfen, das Wissen dann mit Multiple-Choice-Test abfragen und es im Wesentlichen ihnen selbst überlassen, Zusammenhänge herzustellen? Nicht viel, am ehesten ein wenig Ratlosigkeit, die da fragt, wozu ist das eigentlich alles gut, wenn ich doch Lehrerin oder Lehrer werden möchte.

Und das genau ist eine häufig gehörte Kritik am Lehramtsstudium, und zwar überall. Ob man Studierende befragt, Referendare in der zweiten Phase oder deren Ausbilder, immer wieder zeichnen die einschlägigen Studien das gleiche Bild: Kritisiert wird, die vielen Angebote im Lehramtsstudium würden zu sehr nebeneinander stehen. Spezialisierung wird als gut und richtig anerkannt, aber was fehlt ist die Integration im Hinblick auf Herausforderungen im Lehrerberuf.

Es geht mir hier nicht darum zu behaupten, das Lehramtsstudium könne die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf alle damit verbundenen Herausforderungen konkret vorbereiten. Die Universität ist keine Berufsakademie, und zur Lehrerpersönlichkeit wächst man nicht heran mit geistiger Nahrung, die nach dem Rezept zubereitet wurde, „was mache ich, wenn ...“. Vielmehr kommt es darauf an, sich mit den Anforderungen der Praxis kritisch und reflexiv, auf der Basis soliden Wissen und angemessener Theoriebildung, auseinanderzusetzen.

„Selbstbesinnung“ sei so mit das Wichtigste im Beruf des Lehrers, schrieb Theodor Adorno vor über 40 Jahren. Das gilt auch heute noch. Aber: Selbstbesinnung, die den Namen verdient, gelingt nicht abgehoben. Distanzgewinn durch Theorie ist gut. Aber das darf nicht dazu führen, den Bezug auf Probleme der Praxis als Praxeologie ab zu tun.

Es geht um Distanzgewinn auf Sichtweite. Die schulische Realität vor Augen und die Probleme im Lichte der Theoriebildung scharf gestellt.

Wir können an Universitäten niemanden zur guten Lehrerin bzw. zum guten Lehrer machen. Aber wir können die Grundlagen dafür legen, dass unsere Studierenden sich bei all den Herausforderungen, Belastungen und Irritationen, die ihre Arbeit in der Schule später mitbringen wird, überhaupt dazu entwickeln können.

Wolfgang Frühwald, emeritierter Professor für Neuere Deutsche Literaturgeschichte an der LMU und nach wie vor aktiv als einer der renommiertesten deutschen Experten in der internationalen Wissenschaftsförderung, hat in einem Vortrag zum Neujahrsempfang an der Evangelischen Akademie Tutzing betont, Bildung bedeute „die Durchbrechung

des elitären Wissens durch seine Rückbindung an die Gemeinschaft, an deren Ängste und Leidenschaften“.

Es käme darauf an, Forschungs- und Erkenntnisziele in einen „sozialen Rahmen“ einzubetten, in dem auch der gesunde Menschenverstand gefragt sei. Und das heißt, nicht nur mit den fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen umgehen lernen, sondern gerade auch mit den sozialen Herausforderungen im Umgang mit Kindern und im Umgang mit Eltern. Eine Möglichkeit dafür ist die Fallarbeit.

Die Arbeit mit Fällen bietet die Möglichkeit, Distanzgewinn zu bisherigen Alltagserfahrungen zu schaffen und dennoch auf Sichtweite mit den Herausforderungen der Lehrerbildung zu bleiben. Ausgangspunkt sind konkrete Ereignisse, die in Schule und Unterricht vorkommen. Zum Beispiel, bleiben wir beim Umgang mit Eltern, der Wutausbruch eines Vaters, wie wir ihn von einer Lehrerin berichtet bekommen haben. Das ist zwar ganz anschaulich, aber noch kein Fall. Eher eine Anekdote. Zum Fall wird das erst, indem theoriebasiert Fragen herangetragen werden (Abb. 7).

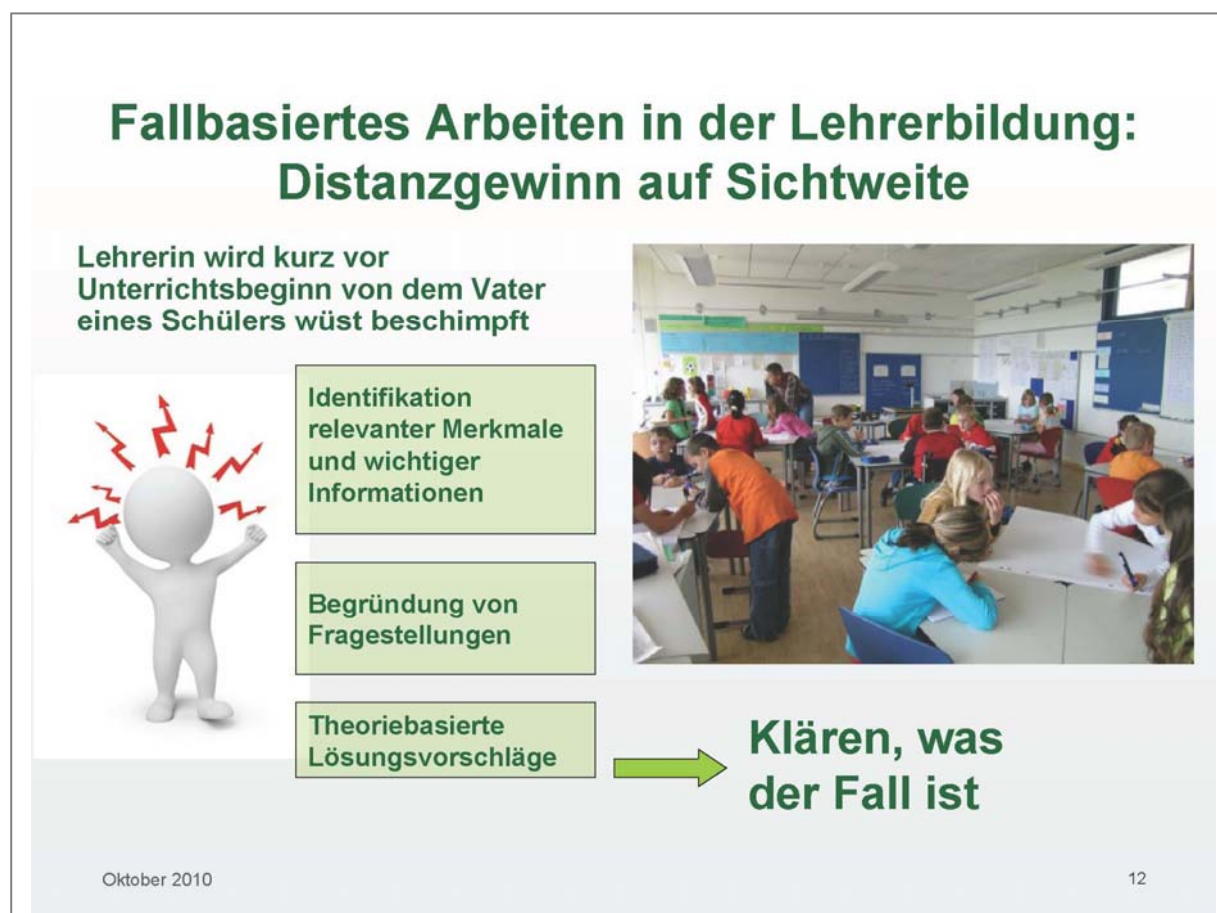


Abb. 7

Man muss also klären, was der Fall ist. Die Ereignisse müssen identifiziert, interpretiert, bewertet werden und es müssen verschiedene Lösungsmöglichkeiten ausgetauscht werden. Dazu werden Theorien systematisch herangezogen, hier im Fall des zornigen Vaters über Elternarbeit, über die Kommunikation mit ihren verschiedenen Ebenen der Sache, der Beziehungen, des Appells und über systemische Betrachtungen von Schulproblemen, die sich im sozialökologischen Ansatz als Zusammenspiel von Familienhintergrund, persönlichen Eigenarten und Schulanforderungen darstellen.

Es kommt darauf an, die konkreten Ereignisse theoriegeleitet zu interpretieren, einen Fall daraus zu machen. Die Fallarbeit ermöglicht es auch, verschiedene Lern- und Arbeitsmethoden einzusetzen, die in der Lehrerbildung zur Anwendung kommen sollen. Die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz sehen zum Beispiel vor, dass situationsorientiert gearbeitet werden soll, Problemlösestrategien miteinander verglichen werden und projektbezogen gelernt wird.

Das ist insbesondere bei Fällen möglich: Arbeitsteilig zum Beispiel unterschiedliche Reaktionsweisen der Lehrerin in Gruppen erarbeiten, dabei verschiedene Theorie- und Fachzugänge aufgreifen. Und schließlich ist es auch möglich, die gerade für die Lehrerarbeit wichtige biografisch-reflexive Bearbeitung einzuplanen: Kenne ich ähnliche Fälle? Wie würde ich reagieren? Warum? Anschließend vergleicht man seine Reaktionen mit den im Seminar erarbeiteten Lösungen. Und reflektiert, was man schon gut gedacht hat und an welchen Stellen man durch die Theoriearbeit dazugelernt hat.

Und wenn man das Ganze im Seminar mit Portfolioarbeit abrundet, sodass die eigenen Denk- und Lernwege festgehalten und Lernfortschritte sichtbar werden, dann werden die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auch gleich noch damit vertraut, wie man Portfolios zur Reflexion und Sicherung von Lernergebnissen einsetzen kann.

Durch unterschiedliche Theoriezugänge lassen sich auch die verschiedenen Teilgebiete miteinander verbinden, und schließlich kann die Fallarbeit auch eine gute Basis bieten, um in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung miteinander zu kooperieren.

Wir sagen immer so schön, dass die Phasen Universität und Referendariat besser aufeinander bezogen werden müssen. In der Praxis scheitert das an räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten. Aber die Fallarbeit öffnet da ganz andere Möglichkeiten.

Interpretationen des Falls und Lösungsmöglichkeiten können zwischen einem Seminar an der Uni und einem Seminar in der zweiten Phase ausgetauscht werden. Man bekommt dann Rückmeldungen aus dem jeweils anderen Bereich mit neuen Anregungen. Das erweitert die Perspektiven und schafft eine weitere Möglichkeit für einen wissenschaftsbasierten Berufsfeldbezug.

Wir haben in dem Projekt „Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung“ insgesamt 40 authentische Fälle zusammengestellt. Die Fälle basieren auf Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, Workshops mit dieser Gruppe sowie auf Workshops mit Seminarleiterinnen und -leitern der zweiten Phase.

Aus den mehr als 120 Rohfällen haben wir diese 40 Fälle erarbeitet, sie mit Kolleginnen und Kollegen, die ausgewiesene Expertinnen und Experten an anderen Universitäten sind, in zwei eintägigen Workshops noch einmal kritisch analysiert, Aufgaben dazu formuliert und vertiefende Informationen für die Fallbearbeitung bereitgestellt. Diese 40 Fälle decken die vier Bereiche ab, die die KMK für die Standards der Lehrerbildung definiert hat: Erziehen, Unterrichten, Innovieren, Beraten und Beurteilen.

Auf jeden dieser Kompetenzbereiche entfallen zehn Fälle; das ist schon mal ein ordentliches Spektrum. Hier sehen Sie die Fälle zum Kompetenzbereich „Unterrichten“ (Abb. 8).



Abb. 8

Die Fälle werden dargestellt, und nach und nach wird dann immer etwas weggelassen, weil die Studierenden ja selbstständig recherchieren sollen. Erst lassen wir die Lösungsbeispiele weg, dann die unterstützenden Materialien, zum Schluss die Formulierung der Arbeitsaufgaben. Jeweils zwei Fälle werden also nur noch als Ereignis präsentiert. Zu denen müssen angemessene Fragen formuliert werden. Anfang nächsten Jahres soll das Ergebnis als Buch erscheinen (Abb. 9).

Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung

 	<ul style="list-style-type: none">• Lehrstuhl Schulpädagogik• Lehrstuhl Grundschulpädagogik
	<ul style="list-style-type: none">• Lehrstuhl Schulpädagogik
	<ul style="list-style-type: none">• Lehrstuhl Schulpädagogik, Schwerpunkt Hauptschulpädagogik

erscheint Anfang 2011

Ewald Kiel, Joachim Kahlert, Ludwig Haag, Thomas Eberle (unter Mitarbeit von Markus Kollmannsberg und Eva Steinherr):
Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn

Abb. 9

Wir hoffen, damit zu bewirken, dass die Lehrerbildung nicht in Standards, Kerncurricula und Expertisen zerstückelt wird, sondern wir mit der fallbasierten Arbeit ein Angebot machen, das bereits im Studium den Weg zu einer professionell denkenden und urteilenden Lehrerpersönlichkeit ebnet, und dazu gehört, die Idee der Schule zu verstehen und die eigene Professionalität weiter zu entwickeln.

Die Blickrichtung auf Verstehen von Schule ist wichtig, gerade weil unsere jungen Studierenden meinen, Schule sehr gut zu kennen. Sie waren ja lange genug dabei. Aber der Weg zum Lehrer bedeutet nicht einfach nur, die Seite und damit die Blickrichtung zu wechseln. Vielmehr kommt es darauf an, sich ein

umfassendes Verständnis von dem späteren Arbeitsplatz zu erarbeiten. Das hat weniger damit zu tun, Aufbau und Organisation der Schule kennenzulernen. Viel wichtiger ist es zunächst einmal, die Idee von Schule zu verstehen.



Abb. 10

Schule verstehen heißt, sich mit ihrem Bildungsauftrag auseinanderzusetzen, mit ihrer Bedeutung für Demokratie und Kultur, mit ihren Entwicklungschancen, aber auch mit ihren Zumutungen. Der Bildungsauftrag der Schule ist größer als die Summe der Lehrpläne einzelner Fächer. Und das gilt erst recht für den Bildungsauftrag der Universität.

Lassen Sie uns gemeinsam daran arbeiten, dass das umfassende Konzept der Bildung durch Wissenschaft nicht in den Mahlwerken kleinschrittiger Module zerrieben wird. Auch und gerade nicht in der Lehrerbildung, die immer auch Persönlichkeitsbildung sein muss.