

## **1. Didaktisches Denken nach PISA**

Da die Schul- und Hochschullandschaft – seit der Veröffentlichung von PISA 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) – umfassend umgestaltet wurde, soll auf Aspekte dieses Transformationsprozesses, auch mit Blick auf die Lehrerbildung im Bachelor- und Mastersystem, eingegangen werden. Anschließend skizziere ich Diskussionslinien und Diskutanten. Ich vertrete die These von der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft und frage nach der Repräsentation des pädagogischen Wissens für das Handeln. Dann vertrete ich die These, dass die Erziehungswissenschaft ihre Krise nicht bewältigen kann durch Festhalten an alten Traditionen und durch Befestigung sozialer Macht im Wissenschaftsbetrieb. Ich nenne einige didaktische Herausforderungen und schließe mit der Vorstellung eines Arbeitsprogramms, das aus den Denkansätzen der Integrativen Didaktik resultiert.

### **1.1 Reform und Lehrerausbildung und Schulreform**

#### **Transformationsprozesse nach PISA**

Nachdem im Dezember 2001 in der Bundesrepublik Deutschland die Studie PISA 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) veröffentlicht war, wurde sie mit Interesse zur Kenntnis genommen, weil auf empirischer Grundlage Aussagen über das Wissen und Können fünfzehnjähriger Schüler/innen verschiedener Bildungsgänge und Schulformen in ausgewählten Domänen getroffen wurden. Die Ergebnisse zeigten das mangelhafte Wissen und Können deutscher fünfzehnjähriger Schüler/innen, die große Spreizung in den Kompetenzen, die Abhängigkeit des Wissens und Könnens vom sozialen Hintergrund des Elternhauses und den hohen Anteil von Risikoschüler/innen mit nur mangelhaften Kenntnissen unter oder gerade auf Grundschulniveau. Die Ergebnisse verwiesen auf die mangelnde Wirksamkeit mancher Bildungsgänge und Schulformen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Sie waren mit eine Grundlage für eine Neuausrichtung der Bildungspolitik. 14 Jahre nach der Veröffentlichung der Studie PISA 2000 im Dezember 2001 können einige Veränderungen benannt werden:

- Etablierung eines Systems regelmäßiger nationaler Berichterstattung über ausgewählte Fragen des Bildungssystems (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008, 2010, 2012, 2014)
- Stärkung der empirischen Bildungsforschung und Initiierung einer Vielzahl empirischer Studien, auch auf der Grundlage neuer Verfahren der Kompetenzmessung
- Neuausrichtung der Steuerung von Schulen durch Bildungsstandards und Kerncurricula; Vergabe von Abschlüssen auf der Grundlage von Prüfungen; Formulierung von Vorgaben für die Arbeit von Schulen (z.B. über Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen 2014)
- Messung von Schulleistungsergebnissen durch Vergleichsarbeiten in der Grundschule (Klasse 3) und im Sekundarbereich I (Klasse 8); Beteiligung an Kompetenzmessungen von Schüler/innen durch Schulleistungstests
- Etablierung von Think Tanks (z.B. Bertelsmannstiftung); weitere Verzahnung von Wissenschaft und Bildungspolitik zur Generierung von Entscheidungs- und Steuerungswissen für die Bildungsadministration
- Ausweis neuer Ziele (Verwirklichung einer inklusiven Schule) und Verpflichtung aller Schulen auf die Ausgestaltung von Inklusion.

Betrachten wir die *bildungspolitischen Vorgaben*, so steht die Befestigung eines Systemmonitorings der Schulen mit Blick auf die Lern- und Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler und die Ausrichtung der Schulen auf Effektivität und Effizienz im Mittelpunkt (vgl. auch Kiper 2013). Dabei wurden besondere Einrichtungen (Institut für Qualitätsentwicklung in der Bildung) und Netzwerke von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) für eine nationale Bildungsberichterstattung und Gremien von Wissenschaftler/innen für Politikberatung etabliert. Eine politisch gestärkte empirische Bildungsforschung richtet ihre Aufmerksamkeit auf das Systemmonitoring von Schule und Unterricht. Unter Etablierung regelmäßiger Kompetenzmessungen wird auf die Modellierung von fachbezogenen Kompetenzmodellen (als Grundlage für Messverfahren) in Kooperation von Fachdidaktiken und Psychologie

gesetzt, die Rückwirkungen haben auf die fachdidaktische und didaktische Diskussion.

Die Versuche zur Befestigung einer unterrichtsbezogenen und schulischen Lern- und Leistungskultur werden gegenwärtig durch die quer dazu liegende und paradox anmutende Forderung nach der Verwirklichung einer inklusiven Schule ergänzt. Dies erfordert sowohl eine Orientierung auf das Erreichen von Bildungsstandards durch die Schüler/innen als auch die Berücksichtigung der curricularen Vorgaben einzelner Förderschulen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und damit die Gestaltung zieldifferenten Unterrichts.

In den letzten Jahren erfolgten *Transformationsprozesse* des Hochschul- und Schulsystems (auch unter dem Einfluss der OECD). Dabei wurden die letzten Reste einer Definitionsmacht der Pädagogik und Didaktik (über Schule und Unterricht) durch die Empirische Bildungsforschung ersetzt. Unter dem Stichwort der „Evidenz“ wird eine Auseinandersetzung darüber geführt, welche wissenschaftlichen Disziplinen und wer aus diesen Disziplinen zum Diskurs über Ziele und Zwecke von Bildung, Erziehung, Lehren und Lernen zugelassen ist (vgl. Forster 2014). Dabei – man täusche sich nicht – geht es unter dem Stichwort: „Evidenz“ nicht nur um die Fortsetzung eines alten Paradigmenstreits mit neuen Begriffen, sondern um „eine grundlegende Transformation der gesellschaftlichen Wissensproduktion“ (Forster 2014, 905).

### **Lehrerbildung im Bachelor- und Mastersystem**

Auch im Bereich der Lehrerbildung vollzieht sich seit circa zehn Jahren ein entsprechender Transformationsprozess. In Niedersachsen wie in einer Vielzahl anderer Länder der Bundesrepublik erfolgt die Lehrerausbildung an Universitäten inzwischen meist im Rahmen des Bachelor- und Mastersystems. Die Studierenden studieren zwei gewählte Fächer, die sie später an der Schule unterrichten werden und studieren darüber hinaus in den „Bildungswissenschaften“ (Professionalisierungsbereich). Zu den Bildungswissenschaften gehören die Erziehungswissenschaft, die Psychologie, die Soziologie, die Politikwissenschaft und die Philosophie, die ihre Wissensbestände – folgt man der Kultusministerkonferenz

(Sekretariat der KMK 2004) – auf die Vermittlung solcher fachlicher Teilgebiete ausrichten sollen, die für das Handeln im Beruf des Lehrers oder der Lehrerin erforderlich sind. Nach einem dreijährigen Bachelorstudium, das mindestens mit der Note „gut“ abgeschlossen werden muss, erfolgt ein zweijähriges Masterstudium mit Abschluss „Master of Education“. Es schließt sich ein 18monatiger Vorbereitungsdienst in Schulen und Studienseminaren in der Verantwortung des Staates an; dieser wird mit einem Staatsexamen abgeschlossen. Im Rahmen des Masterstudiums werden ab dem WS 2014/15 an den Universitäten in Niedersachsen in einem „Praxissemester“ Studien in der Schule durchgeführt, bei denen Lehrkräfte und Fachdidaktiker/innen aus der Universität zusammenwirken. Die Studierenden sollen lernen, Fachunterricht zu planen, durchzuführen und auszuwerten und kleine Forschungsvorhaben in Projektform durchzuführen. Im Rahmen der Reform der Lehrerbildung sind drei verschiedene Abschlüsse des Master of Education möglich, (a) ein Master of Education (Grundschule), (b) ein Master of Education (Haupt- und Realschule) und (c) ein Master of Education Gymnasium. Die Praxisphase im Masterstudium gilt in Niedersachsen noch nicht für den Master of Education Gymnasium. Das Studium an den Universitäten erfolgt im Rahmen akkreditierter Studiengänge, die auch an den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Sekretariat der KMK 2004) und an den fachdidaktischen Standards der Kultusministerkonferenz orientiert sind. Die Transformationsprozesse nach der Veröffentlichung der Studie PISA 2000 führten auch dazu, dass – angesichts des anstehenden Generationswechsels im Wissenschaftssystem – vielfach Professuren mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Didaktik auch von Vertretern der Empirischen Bildungsforschung oder der Soziologie besetzt wurden. Eine Konsequenz davon ist eine große Heterogenität mit Blick auf die jeweils vertretenen Paradigmen.

## **1.2 Tendenz und Aufgaben des didaktischen Denkens**

Die vergleichenden Schulleistungsstudien haben nicht nur zur Etablierung eines neuen Forschungsfeldes geführt; auch die wissenschaftlichen Disziplinen, die bisher mit Unterricht und Schule befasst waren (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie,

Fachdidaktiken) gerieten in die Krise. Sie entfalten gegenwärtig – angesichts der Herausforderung durch die Empirische Bildungsforschung - ihr Selbstverständnis neu, auch unter Rückgriff auf Theoriegebäude aus anderen Disziplinen (Luhmann, Bourdieu, Foucault, Bernstein). Einen ersten Versuch zur Gliederung der gegenwärtigen Diskussion um Schule und Unterricht nehme ich unter folgenden Fragestellungen vor:

- (1) Unter welchen disziplinären Erkenntnisinteressen erfolgt eine Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht? (die disziplinäre Perspektive)
- (2) Welche Zielvorstellungen für die Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht werden aus der Perspektive der Bildungspolitik formuliert? Sind sie in sich konsistent oder heterogen und/oder paradox? (die wertbezogene Perspektive)
- (3) Wie wirksam sind Schule und Unterricht? Durch welche Faktoren, Faktorenkomplexionen und Prozesse werden Schule und Unterricht (besonders) wirksam? (die empirische Frage)
- (4) Wie kann man die Lern- und Leistungsergebnisse der Schüler und ihre Kompetenzen messen? (die messtheoretische Fragestellung)
- (5) Was muss man denken und wie ist zu handeln, damit Schule und Unterricht wirksam sind und in ihren Wirkungen optimiert werden? (die technologisch-operative Frage)
- (6) Welche Wissensbestände sind erforderlich, um professionell handeln zu können? (wissensbezogene und professionsbezogene Fragen)

Ich möchte auf diese Fragestellungen mit Blick auf die schulpädagogische und didaktische Diskussion eingehen und einen kurzen Überblick geben.

### **(1) Unter welchen disziplinären Erkenntnisinteressen erfolgt eine Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht? (die disziplinäre Perspektive)**

Die Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht erfolgt in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. In der

Erziehungswissenschaft wird die Forderung aufgestellt, Theorien zu formulieren, die sich nicht auf „wissenschaftsexterne Erwartungen“ beziehen, die nicht den „pragmatisch-praktizistischen Erwartungen der Schul- und Ausbildungspraxis“ und nicht den „handlungsbezogenen Problemdefinitionen“ (Proske 2011, 10) der Lehrpersonen folgen. Unterrichtstheorien sollen „gegenläufige Reflexionen“ (Proske 2011, 13) ermöglichen. Teile der Erziehungswissenschaft richten ihr Interesse darauf, „ohne Blick auf praktische Gestaltungsfragen“ (Terhart 2014, 813) über Schule und Unterricht zu forschen. Schule und Unterricht werden unter einer soziologischen oder ethnographischen Perspektive (z.B. mit Blick auf Interaktionsgeschehen oder unter machttheoretischer Perspektive) untersucht, auch, um durch empirische Daten neue theoretische Konzepte zu generieren (vgl. Kalthoff 2008, 2014). Andere Ansätze diskutieren über Subjektivierungsprozesse im Medium von Bildung. Die Erziehungswissenschaft greift auf verschiedene Rahmentheorien (Luhmann, Foucault, Bernstein) zurück. Gemeinsam ist diesen Forschungsperspektiven die Abkoppelung von praktischen pädagogischen Herausforderungen. Auch Fragen der Lernwirkungen des Unterrichts werden aus der theoretischen Modellierung des Unterrichts ausgeklammert. Darüber hinaus wird – ausgehend von der Behauptung von „Kontingenz“ als konstitutivem Merkmal pädagogischen Handelns (auch im Unterricht) (Meseth, Proske, Radtke 2011, 223) auf das Unvorhergesehene abgehoben und die Möglichkeit von erfolgreichem zielgerichtetem Handeln weitgehend bezweifelt.

Dagegen wird aus philosophischer Perspektive darauf hingewiesen, dass pädagogisches Handeln (auch im Unterricht) wirksam sein kann. Giesinger führt aus, dass Personen fähig sind, „sich in ihrem Tun und Denken von Gründen leiten zu lassen“ (Giesinger 2014, 818 f). Es sei möglich, dass Menschen „ihre Aufmerksamkeit mit anderen zusammen auf Dinge in der Welt richten – im wechselseitigen Bewusstsein, dass das Gegenüber seine Aufmerksamkeit ebenfalls auf dieses Ding richtet“ (Giesinger 2014, 819). Eingebettet in „interpersonale Fähigkeiten“ und „gemeinsames Regelwissen“ sei gemeinsames Handeln im Unterricht möglich, sodass eine Nutzung des Lernangebots durch die Lerner/innen möglich ist. Auch Hermann Giesecke verdeutlichte, dass pädagogisches Handeln als soziales Handeln an den wechselseitigen Austausch sprachlich erschlossener Erfahrungen, an

Verständigung und Konfliktlösung gebunden ist (vgl. Giesecke 2007, 15 f).

**(2) Welche Zielvorstellungen für die Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht werden aus der Perspektive der Bildungspolitik formuliert? Sind sie in sich konsistent oder heterogen und/oder paradox?**

Während das Interesse der Bildungspolitik darauf gerichtet ist, dass Schule ihre Funktion für die Gesellschaft (Bildung und Qualifikation) wahrnimmt und lernwirksamen Unterricht anbietet und dafür nach geeigneten Steuerungsmöglichkeiten sucht, werden in der Erziehungswissenschaft Debatten darüber geführt, welche Zielvorstellungen das Schul- und Hochschulsystem lenken sollen und Leitideen („Bildung“ versus „Kompetenz“) einander entgegengesetzt. Die Leitidee der Kompetenz zielt auf handlungsfähige Menschen, die in der Lage sind, erworbenes Wissen für die Lösung von Problemen einzusetzen und die dafür erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten mitzubringen. Bildung als Leitidee setzt auf die Herausbildung reflexiver Persönlichkeiten, die Emanzipationsprozessen im Medium von Bildung verpflichtet sind. Die Kontroverse hat Rückwirkungen auf die Orientierung von Didaktik und Fachdidaktik mit Blick auf Makro- und Mikroprozesse des Lehrens und Lernens.

**(3) Wie wirksam sind Schule und Unterricht? Durch welche Faktoren, Faktorenkomplexionen und Prozesse werden Schule und Unterricht wirksam? (die empirische Perspektive)**

Psychologen setzen sich, auf der Grundlage von Mehrebenenmodellen von Schule (vgl. Fend 2008), mit Unterricht auseinander (vgl. Helmke 2003; Kunter & Trautwein 2013; Seidel 2014). Es wird versucht, lernwirksame Faktoren und Prozesse des Unterrichts auf dem Hintergrund von Angebots- und Nutzungsvorstellungen zu modellieren. Auf der Basis einer Vielzahl von Studien (z.B. Brophy & Good 1986) oder durch Auswertung von Metastudien (Hattie 2009) werden entsprechende Faktoren benannt. H.A. Pant (2014, 92) stellt die Unterrichtsfaktoren und Rahmenbedingungen schulischen Arbeitens in ihrer Wirksamkeit auf Lernerfolg so vor:

<b>Unterrichtsmerkmale</b>	<b>d</b>	<b>Rahmenbedingungen</b>	<b>d</b>
Unterrichtsqualität	0,77	Interne Differenzierung	0,28
Reziprokes Lernen	0,74	Steigerung der Finanzen	0,23
Lehrkraft-Schüler-Verhältnis	0,72	Reduzierung der Klassengröße	0,21
Feedback	0,72	Differenziertes Schulsystem (externe Differenzierung)	0,12
Training von Selbstverbalisationsstrategien	0,67	Jahrgangsübergreifender Unterricht	0,04
Metakognitive Strategien	0,67	Offener Unterricht	0,01
Direkte Instruktion	0,59	Lernangebote in den Sommerferien	-0,09
Herausfordernde Ziele setzen	0,57	Sitzenbleiben	-0,16
Mittlerer Effekt	0,68	Mittlerer Effekt	0,08

Tabelle 1: Unterrichtsfaktoren und Rahmenbedingungen schulischen Arbeitens in ihrer Wirksamkeit auf Lernerfolg (aus Hattie 9, S. 244; übersetzt nach Köller 2012)

Die identifizierten Faktoren (z.B. Klassenmanagement, Lernzeit für die Bearbeitung anspruchsvoller Lernaufgaben (>time on task<), kognitive Aktivierung) widersprechen vielfach den Prinzipien eines schülerorientierten, produktorientierten, methodisch vielfältigen Unterrichts, der über Jahrzehnte das Handeln der Lehrkräfte orientierte.

#### **(4) Wie kann man die Lern- und Leistungsergebnisse der Schüler/innen und ihre Kompetenzen messen? (die messtheoretische Fragestellung)**

Die Empirische Bildungsforschung bemüht sich in Kooperation mit einzelnen Didaktiken der Schulfächer um die Modellierung von Kompetenzmodellen und um die Messung von Kompetenzen. Der Fokus der Aufmerksamkeit richtet sich auf die Konstruktion von Testaufgaben. Dagegen fordern einige Didaktiker/innen die Entwicklung von *Kompetenzentwicklungsmodellen*, die Hinweise dazu geben, wie eine Kompetenz erworben werden kann (Aebli 2001; Kiper & Mischke 2004, 2009). Nur so könnten der Didaktik hilfreiche Hinweise zum Lehren und Lernen gegeben werden. Die damit verbundene Aufgabenstellung für die empirische Forschung würde sich dann nicht auf Formen summativer Evaluation, sondern auf Verfahren formativer Evaluation richten, aus denen über Prozesse des Wissenserwerbs und des Kompetenzaufbaus gelernt werden könnte (vgl. Maier 2014). Der von uns an einem Beispiel



beschriebene Ansatz des Nachdenkens über Prozesse zum Aufbau von Kompetenzen am Beispiel der Lesekompetenz (vgl. Kiper & Mischke 2006, 55 ff) könnte, in Verbindung mit Verfahren formativer Evaluation, eine Grundlage dafür legen, dass Lehrkräfte aus Evaluationsergebnissen lernen können (vgl. Kiper 2009).

**(5) *Wie muss man denken und wie ist zu handeln, damit Schule und Unterricht wirksam sind und in ihren Wirkungen optimiert werden? (die technologisch-operative Frage)***

Die Frage nach dem systematischen Aufbau von Wissen und Können durch Schule und Unterricht bewegt eine kleine Gruppe von Schulpädagog/inn/en und Didaktiker/innen. Auf der Grundlage der Markierung von Operationen des Lehrens (Prange 2005, Strobel-Eisele 2003, 2011) wurde eine operative Pädagogik vorgelegt, die darauf verweist, wie durch Zeigen (einschließlich Erklären, Unterweisen) als Akte des Lehrens zielführende Lernhandlungen der Schüler/innen initiiert werden können. Dabei markieren einige Autoren die Wichtigkeit, über die sachliche Struktur des Wissens nachzudenken (vgl. Gruschka 2011). Da jedoch die Sache/der Sachverhalt nicht einfach so zu erschließen ist, ist über Wissenserwerbsprozesse durch kognitive Operationen auf der Grundlage einer Lernstrukturanalyse nachzudenken (Kiper & Mischke 2009). Darüber hinaus kann es nicht reichen, nur über den Unterricht in einer Einzelstunde nachzudenken. Die Frage nach dem Aufbau von Wissen und Können im Rahmen des Bildungsgangs, auf der Basis des Curriculums, ist besonders zu bedenken (vgl. Kiper & Mischke 2009, 154 ff).

**(6) *Welche Wissensbestände sind erforderlich, um professionell handeln zu können? (wissensbezogene Frage)***

Kiper & Mischke gingen davon aus, dass es notwendig ist, wesentliche Begriffe verschiedener didaktischer Modelle in einem Denkansatz zu integrieren (Integrative Didaktik) (Kiper & Mischke 2004). Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler müssen – durch Ko-Konstruktionsprozesse - Sachverhalte erschließen. In besonderer Weise akzentuierten Kiper & Mischke (2004, 2009) das Nachdenken über die zu organisierenden

Lehr- und Lernhandlungen. Der Lernbegriff der kognitiven Psychologie (Lernen als Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung und Transfer) (Klauer & Leutner 2007) muss auf der Grundlage der Strukturierung von Sachinhalten des Unterrichts und auf der Grundlage einer Lernstrukturanalyse weiter gefasst werden. Es sind die jeweiligen kognitiven Operationen der Schüler/innen zur Aneignung der Sachverhalte zu bedenken (vgl. Aebli 2001; Kiper & Mischke 2006; 2009; Kiper 2012).

### **1.3 Pädagogisches Wissen und pädagogisches Handeln**

Einige Vertreter der empirische Bildungsforschung stellen in jüngster Zeit die Frage, wie „den Akteuren der Bildungspolitik und Bildungsadministration die Interpretation und Nutzung empirischer Forschung erleichtert werden“ kann (Bromme, Prenzel, Jäger 2014, 5). Sie fordern Evidenzsynthesen, in denen Forschungsergebnisse aufbereitet und kommentiert werden, auch mit dem Ziel, empirisches Wissen für das Entscheiden und Steuern von Bildungspolitik und Bildungsadministration bereit zu stellen. Es wird deutlich, dass es notwendig ist, Hinweise zu geben, wie pädagogisch gehandelt werden kann.

### **Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft**

Aufsetzend auf der von uns aufgenommenen Unterscheidung verschiedener pädagogischer Wissensformen (Wertwissen, Beobachtungs- und Beschreibungswissen, Erklärungs- und Begründungswissen, Handlungs- und Interventionswissen (vgl. von Spiegel 2004; Kiper & Mischke 2009, 19 ff) wird deutlich, dass eine Disziplin wie die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft vor besonderen Herausforderungen steht. Sie muss Theorien und Forschungsergebnisse anderer Disziplinen zur Kenntnis nehmen und mit Blick auf die Herausforderungen in pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern sichten. Pädagogik muss zwei Kompetenzen anbahnen, nämlich ein *Verstehen theoretischer Modelle* und das *Trainieren des Anwendens solcher Modelle auf Einzelfälle*. Jede der dabei erforderlichen Denkleistungen ist von eigener Art, nämlich *systematisch*

bzw. *kasuistisch*. Eine *Übersetzungsleistung* wissenschaftlicher Ergebnisse mit Blick auf ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis ist die Form der Theoriebildung, die der Erziehungswissenschaft zukommt (vgl. Giesecke 1972, 205). Giesecke fordert, dass die Erziehungswissenschaft Probleme mit Blick auf die Professionellen, die handeln müssen, zu durchdenken hat.

Halten wir fest: Die Forderung nach Aufbereitung der Ergebnisse für das Handeln (Entscheiden, Steuern) von Bildungspolitik und Bildungsadministration kann ausgeweitet werden auf die Aufgabe, auch für die professionellen Akteure Ergebnisse aufzubereiten. Die Erziehungswissenschaft steht vor der Frage, ob sie Hinweise für das Handeln bereitstellen will oder sich auf die Darlegung wertbezogener Maximen beschränken möchte. Wird sie die von Hermann Giesecke benannte Aufgabe ablehnen, handlungswirksames Wissen bereit zu stellen und Fehlvorstellungen über Unterricht und Schule zurückzuweisen, wird eine Lücke entstehen, deren Ausfüllen gern von der Pädagogischen Psychologie übernommen werden wird. Schon jetzt finden wir Theoriebildungen über Unterricht durch die Instruktionspsychologie und die Pädagogische Psychologie (vgl. Klauer & Leutner 2007; Kunter & Trautwein 2013).

Wenn die Erziehungswissenschaft mit Blick auf die Ansprüche der Professionellen sich weigert, handlungswirksames Wissen bereit zu stellen, wenn sie vor allem aus soziologischen, ethnographischen, kulturwissenschaftlichen oder sprachwissenschaftlichen Perspektiven Schule und Unterricht beschreibt, könnte ihre Relevanz (nicht nur) für die Lehrerbildung aller Phasen schwinden und auch ihr Platz in den Universitäten durch Streichung von Professuren oder Besetzung von schulpädagogischen und didaktischen Professuren durch Empirische Bildungsforschung gefährdet sein. Die Erziehungswissenschaft wird daher den Nachweis führen müssen, dass ihre Erkenntnisse von Bedeutung sind und dass sie nicht nur wertbezogenes Wissen zur Sinnstiftung des Handelns der Professionellen bereitstellen kann. Die vielfache Beschränkung im Diskurs über die Inklusive Schule als Fragen der Einstellung der Professionellen könnte sich langfristig als Problem für die Disziplin herausstellen.

## Wie muss das pädagogische Wissen mental repräsentiert sein, damit gehandelt werden kann?

Tätigkeitspsychologen oder Handlungspsychologen haben, anknüpfend an der Unterscheidung verschiedener Wissensformen, gezeigt, dass pädagogisches Wissen in einer besonderen Form mental repräsentiert sein muss, damit es als Handlungs- und Interventionswissen (oder als Veränderungswissen) genutzt werden kann. Pädagogen müssen mentale Vorstellungen entwickeln, bevor sie zielorientiert handeln können. Dazu sind auf der Basis ausgewiesener Ziele mentale Repräsentationen zu entfalten, die eine Antizipation von Abläufen zum Erreichen der Ziele erlauben. Die antizipierten Abläufe existieren ideell, als Vorstellungen oder tätigkeitsleitende Abbilder künftiger Ergebnisse. Ohne sie ist kein erfolgreiches Handeln möglich. Sie müssen vor Beginn des pädagogischen Handelns entworfen und bis zum Handlungsabschluss als Vergleichsgrundlage im Gedächtnis bewahrt oder schriftlich niedergelegt werden, um neu aufgerufen und für einen SOLL-IST-Vergleich herangezogen zu werden. Tätigkeitsleitende Abbilder über das Handeln in verschiedenen Situationen müssen neben Zielen und Teilzielabfolgen die prinzipiell möglichen Handlungen und die Bedingungen, unter denen diese Handlungen möglich und erfolgreich sind, beinhalten. Winfried Hacker spricht von einer Ziel- Bedingungs- Maßnahmen-Struktur als Minimalstruktur für tätigkeitsleitende Abbilder (vgl. Hacker 2009).

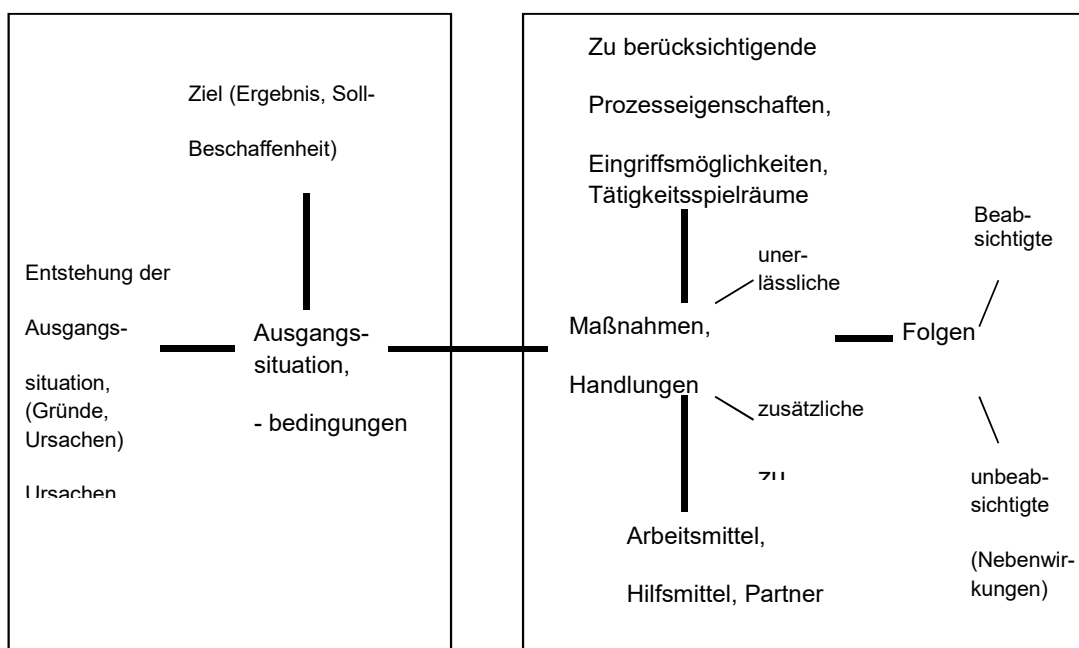


Abbildung 1: Was müssen tätigkeitsleitende Abbilder enthalten? („Leerstellenschema“, nach Hacker 2009, S. 147)

Eine der Kernfragen in der didaktischen Diskussion richtet sich daher auf die Frage, ob und wie pädagogisches Wissen genutzt werden kann, um in Ko-Konstruktionsprozessen sich mit Sachverhalten auseinanderzusetzen und pädagogische Interventionen vorzunehmen. Pädagogisches Handeln ist dabei darauf angewiesen, über die Darlegungen von Gründen im rationalen Diskurs auf das Denken, Fühlen und Handeln des Gegenübers Einfluss zu nehmen bei gleichzeitigem Respekt für die Individualität des Gegenübers.

### **>Alles in Ordnung< und >Weiter wie bisher< im didaktischen Diskurs?**

Betrachtet man die Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland, so scheint auf den ersten Blick die Allgemeine Didaktik gut aufgestellt. Es gibt eine Vielzahl von Kompendien, die einen Überblick über Schulpädagogik und Didaktik enthalten; es erscheinen Jahrbücher für Allgemeine Didaktik. Diese Blüte an Veröffentlichungen ist sicherlich der Bachelor- und Masterstruktur der Lehrerbildung mit ihrer Modulstruktur geschuldet. Könnte sie über eine Krise hinwegtäuschen? Auf ein Phänomen möchte ich aufmerksam machen:

Für die Ergebnisse der Schulleistungen der Schüler/innen, die durch die PISA-Studien ermittelt wurden, wurde durch die Didaktik *keine Mitverantwortung* übernommen. Es wurde kaum gefragt, welche Annahmen über Unterricht in der didaktischen Diskussion dominant waren und ob sie evtl. eine Verantwortung für die unzureichenden Schulleistungsergebnisse haben könnten. Im Gegenteil: Nach einer kurzen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen „guten Unterrichts“, die in der Bundesrepublik spätestens ab 1991 in deutscher Übersetzung vorlagen (vgl. Aurin 1991) und die nun auch von Didaktikern rezipiert werden, wurden sehr schnell weiterhin Fehlvorstellungen über wirksamen Unterricht und seine Prinzipien formuliert, die angemessenes pädagogisches Denken erschweren oder verhindern. Die Kontroverse mit denjenigen, die gut begründet empirisch fundierte Denkansätze vorstellten (vgl. z.B. Wellenreuther 2004; Klauer & Leutner 2007) wird nicht gesucht. Statt eines Ringens um das angemessene Denken über Unterricht wird versucht, soziale Macht im Wissenschaftsbetrieb auszuüben durch Netzwerkbildung, Veröffentlichungspolitik und

Vereinnahmungen resp. Ausgrenzungen. Damit wird ein Neubeginn didaktischen Denkens aus empirischer Grundlage verunmöglicht und die Möglichkeit zur Wahrheitsfindung auch durch kontroverse Debatten verhindert.

## **Sicherung der Traditionen**

Wenn im Rahmen der oben skizzierten Transformationsprozesse die Zukunft der Didaktik durchaus als gefährdet begriffen werden kann, stellt sich die Frage, ob der von Kiper & Mischke entwickelte Ansatz nicht einen Weg aus dem Nebeneinander verschiedener Modelle weisen könnte. In welchem Rahmen müssen wir die didaktischen Modelle einbetten? Aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wissen wir um die Bedeutung des pädagogischen Bezugs als Rahmen für die Möglichkeit, auf Menschen auf der Grundlage von Gründen einzuwirken. Das pädagogische Handeln ergibt sich dabei aus den jeweiligen Aufgaben, die eng mit den institutionellen Strukturen und der Verberuflichung verknüpft sind (Erziehen, Unterrichten, Beraten, Beurteilen; Innovieren). Pädagogisches Handeln setzt auf eine Kenntnis des Feldes, der Ziele und der Wege, sie durch gemeinsames Handeln zu erreichen. Es ist plan- und wertorientiert. Mit Blick auf die Aufgabe des Lehrens zur Ermöglichung von Lernen ist ein Verständnis der Sachverhalte (durch Auseinandersetzung mit der Sachstruktur), ihrer Bildungsgehalte und der Wege zur kognitiven Aneignung der Sachverhalte und zur Auseinandersetzung mit ihnen (auf der Grundlage der Basismodelle des Lernens) erforderlich. Mit Blick auf die Lerner/innen sind deren Vorkenntnisse einschließlich der Lernstrategien zu bedenken. Die Lerner/innen sollen sich nicht nur durch Lernarrangements ermöglichte Lernhandlungen einen Sachverhalt erschließen, sondern auch die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstregulation (nicht nur beim Lernen) erwerben. Das pädagogische Handeln kann dabei nur ein Angebot sein; die Seite der Nutzung durch die Lerner/innen kann nur bedingt beeinflusst werden. Mit Blick auf die verschiedenen Sachverhalte, die in der Schule zum Thema werden, ist eine Auseinandersetzung mit dem Kanon, mit den jeweiligen Modi der Weltbegegnung durch ein Fach und mit den Erkenntnissen zum systematischen Wissensaufbau im Fach, aber auch in Verzahnung mit

dem fachlichen Lernen erforderlich. Kompetenzen umfassen deklarative und prozedurale Wissensbestände. Es ist vor allem notwendig, Kompetenzerwerbsmodelle auf empirischer Grundlage zu entwickeln, damit Hinweise zu den kognitiven Aktivitäten bei der Aneignung gegeben werden können. Auf dieser Grundlage können zielführende Handlungsabfolgen im jeweiligen Fachunterricht entworfen werden, die – je nach Voraussetzungen der heterogenen Schülerschaft – angereichert oder durch zusätzliche Hilfen und Lernzeit – erfolgreich durchlaufen werden können. Wenn aber das Lernen schwer fällt, müssen Lehrkräfte – auf der Grundlage des Erfassens der jeweiligen Lernprobleme – Interventionen anbieten können, die hilfreich sind. Wenn Lehrkräfte vor der Herausforderung stehen, Schülerinnen und Schülern zu guten Lernergebnissen zu führen, ist die Didaktik damit vor die Herausforderung gestellt, nicht nur ihre Modelle immer wieder neu vorzustellen, sondern deren Reichweite mit Blick auf das Erfassen von Problemsituationen und Hilfen für Interventionen unter Beweis zu stellen (vgl. Kiper & Mischke 2004, 2006, 2009).

## Die Integrative Didaktik als Arbeitsprogramm

Begreift man die Integrative Didaktik (Kiper & Mischke 2004) mit ihren Erklärungs begriffen als Arbeitsprogramm, waren damit besondere Herausforderungen verbunden:

Es wurde eine *Planungstheorie für die Planung von Unterricht* mit Blick auf das Entwerfen von Zielen, Durchdenken der für die Zielerreichung herzustellenden Situationen und Handlungsoptionen (Kiper & Mischke 2009) erarbeitet. In der Planungstheorie wird zwischen den kognitiven Prozessen des Planens vor dem Unterricht und ihrer Bündelung in einem Planungsraster und den kognitiven Prozessen beim Reflektieren des Unterrichts unterschieden. Die Durchführung ist ein Prozess des Handelns unter Beteiligung verschiedener Handlungsstränge (z.B. Klassenmanagement, Lehren, Interaktionssteuerung, Monitoring).

Für das Planen von Unterricht für heterogene Lerngruppen sind angemessene Vorstellung über zielführende Prozessverläufe zum Aufbau von Kompetenz erforderlich. Die Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler müssen durch geeignete Lernmaterialien und Aufgabenstellungen unterstützt werden. Dabei benötigen manche Schülerinnen oder Schüler zusätzliche Hilfen oder auch mehr Zeit. Daher wurden Hinweise zum Gestalten von Lernarrangements auch für heterogene Gruppen (Kiper 2008) und zur Gestaltung von Lernmaterialien und Aufgabenstellungen (Schmit 2014), zum Klassenmanagement (Kiper 2003) und zur Gestaltung von Interaktionen erarbeitet. Es sind Wege zur Eröffnung selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernens zu durchdenken; Lerner/innen sollen Schritt für Schritt die Verantwortung für den Lernprozess und die Steuerung, Kontrolle und Überwachung des Lernprozesses übernehmen können (Kiper & Mischke 2008).

Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lernhandlungen ist das Erheben des Vorwissens, aber auch das *Diagnostizieren* im Prozess. Um einen adaptiven Unterricht zu gestalten, der auf diagnostischem Wissen basiert, wurde über Möglichkeiten zur Erfassung von Lernausgangslagen, Lernfähigkeit, Kompetenzen und Leistungen in einem Projekt zur Entwicklung diagnostischer Kompetenz im Unterricht und in Lehr-Lern-Laboren nachgedacht (Fischer, Hößle, Jahnke-Klein et. al., 2014).



Unterricht, der Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht, ist auf die Auswahl oder die eigenständige Erarbeitung von Aufgabenstellungen (*Aufgabenkonstruktion*) angewiesen. Dabei sind Aufgaben zur Erfassung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (diagnostisch relevante Aufgaben), Aufgaben, die im Prozess des Lehrens und Lernens bedeutsam sind (Aneignungsaufgaben) und Aufgaben, die zur Überprüfung des Lernerfolgs bedeutsam sind (Überprüfungsaufgaben), zu unterscheiden. Auf der Grundlage von Überlegungen zu Lernaufgaben wurden Lernmaterialien geprüft und Hinweise zur Konstruktion von Aufgaben gegeben (Kiper, Meints, Peters, Schlump, Schmit 2010; Schmit 2014).

Es wurden verschiedene Hinweise zur *Weiterentwicklung des Unterrichts* auch mit Blick auf Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung von Unterricht und mit Blick darauf, den kognitiven Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler mehr Aufmerksamkeit zu schenken, erarbeitet. Es wurden z.B. Anregungen zur Ausrichtung von Lehrhandlungen auf die Lernhandlungen, zum Aufbau diagnostischer Kompetenz oder zur Ausbildung von Handlungskompetenzen gegeben (Kiper 2012).

Wünschenswert wäre es, die entwickelten Überlegungen zur Sachstruktur und Lernstruktur einschließlich der Basismodelle des Lernens unter verschiedenen *fachdidaktischen Perspektiven* in Kooperation mit Fachdidaktiker/innen zu konkretisieren.

In den nächsten Jahren werden wir uns mit dem Bereich des *Erklärens und Verstehens* und mit Fragen der Analyse von Unterricht auf der Grundlage von Transkripten auseinandersetzen.

Die Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen unter institutionellen Bedingungen verweist auf die Notwendigkeit, über den Unterricht hinaus die Kultur der Schule in den Blick zu nehmen und Hinweise zur Beteiligung an Prozessen der Schulentwicklung zu geben (Kiper 2013).

**(Hanna Kiper)**