

Jürgen Oelkers

Kohärenz und Projekt in der Lehrerbildung ^{*)}

1. Problemstellung

Die deutsche Lehrerbildung wird bekanntlich nach Lehrämtern unterschieden und so nach Schultypen und nicht wie in anderen Ländern nach Schulstufen. Die Lehrämter wiederum sind unterteilt in allgemeinbildende, berufsbildende und sonderpädagogische.¹ Kohärenz, also Zusammenhang, Abstimmung und Koordination zwischen den Lehrämtern, ist in einem solchen System nicht vorgesehen, die Lehrämter bilden eigene Ausbildungskulturen und führen zu unterschiedlichen professionellen Identitäten, an denen auch der gemeinsame Besuch von Lehrveranstaltungen nichts ändert.

- Ohne ein Studium gäbe es diese Prägung nicht, was nicht heisst, dass dafür in irgendeiner Form Kohärenz nötig wäre.
- Es genügt die Bestätigung der Studienwahl durch die Ausbildungserfahrungen.
- Das Studium selbst kann sehr heterogen sein, die Abschlüsse und der Berufszugang definieren letztlich die professionelle Identität.

Wer das gymnasiale Lehramt studiert, wird für eine Schulform ausgebildet, die inzwischen fast überall wieder neun Schuljahre umfasst. Die Ausbildung muss so vorbereiten auf einen Unterricht mit Zehnjährigen bis hin zu einem Unterricht mit Neunzehnjährigen und Älteren, dazwischen liegt noch der Unterricht mit Pubertierenden. Die Schulen reagieren darauf oft mit stufenbezogenen Spezialisierungen ihrer Lehrkräfte, die die Ausbildung gar nicht vorsieht.

Die Eltern haben sich massiv und erfolgreich gegen das „Turboabitur“ gewehrt, ein Wort, das in der Schweiz unbekannt ist. Die Ausbildung dagegen war nie ein Protestthema, sofern die Versorgung mit Lehrern gegeben war und der Unterricht nicht ausfiel. Auch die Quereinsteiger führten zu keinem Aufstand, sofern für fachwissenschaftliche Qualifikation gesorgt war. Dagegen ein Jahr den Eltern wegzunehmen, war wie die unerhörte Kürzung eines Rechtsanspruchs mit dem Verdikt neun Jahre und keines weniger. Letztlich ist es ein europaweit einmaliges Privileg, das hartnäckig verteidigt wird.

Ob das zurückgewonnene Jahr mit besseren Lehrern verbracht werden kann, war dagegen keine Frage. Zwar ist die deutsche Lehrerbildung immer mal wieder in der Kritik, etwa wenn die Quereinsteiger als Qualitätsverlust hingestellt werden, ohne zu fragen, wie sie tatsächlich qualifiziert werden und ob es je Zeiten ohne „Schweinezyklus“ gab; aber die strukturellen Probleme kommen selten in den Blick und noch weniger wird der Vergleich mit dem Ausland gesucht. Finnland war zwar das gelobte Land im pädagogischen Reisetourismus, die finnische Lehrerbildung jedoch wurde kaum beachtet.

^{*)} Vortrag in der Universität Wuppertal am 21. September 2018.

¹ <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/matrix>

Wer danach fragt, wie die Lehrerbildung in den sechzehn deutschen Bundesländern realisiert wird, kann darauf einfach und pointiert antworten: „Überall anders“ (Walm/Wittek 2013, S. 18).

- In Baden-Württemberg sind zum Wintersemester 2015/2016 Bachelor/Master-Studiengänge eingeführt worden, während die Staatsexamensstudiengänge auslaufen;
- in Bayern oder in Hessen gelten unverändert Staatsexamensstudiengänge;
- in Hamburg gibt es seit dem Wintersemester 2010/2011 Bachelor/Master-Studiengänge mit einheitlicher Länge für alle Schulstufen;
- in Sachsen sind Bachelor/Master-Studiengänge zuerst eingeführt und dann zugunsten von Staatsexamensstudiengängen mit unterschiedlicher Dauer wieder abgeschafft worden (Kultusministerkonferenz 2017, S. 5-23).

Inkohärenz zeigt sich nicht nur im Ländervergleich, sondern findet sich auch an den Hochschulen. Dort hat die die Regelungsdichte mit der Hochschulautonomie zugenommen und ist nicht etwa geringer geworden. Aber die meisten Regeln sind interpretationsoffen und ohnehin kann niemand deutsche Hochschullehrer zu etwas zwingen, was sie nicht wollen und unterlaufen können. Wer mit etwas anderen drohen will: Dienst nach Vorschrift ist weitaus schlimmer als akademische Freiheit.

- Wie ist nun in der Lehrerbildung trotzdem Kohärenz möglich?
- Was meint „Kohärenz“ in einer akademischen Berufsausbildung?
- Was können Projekte dazu beitragen?

In einem Studium meint „Kohärenz“ zunächst den Zusammenhang des Curriculums. Das lässt sich auf den Aufbau und die Abstimmung des Angebots beziehen, aber auch auf die didaktische Vermittlung und damit auf das Nacheinander einzelner Themen, die Steigerung der Schwierigkeiten und so die Zunahme von Wissen und Können, die auf den Studiengang zurückgeführt werden können.

In einem Projekt wird situativ-soziale Kohärenz ermöglicht, nämlich das Ergebnis eines gemeinsamen Lernprozesses in einer Gruppe, die sich mit anderen Gruppen austauschen kann. Es ist nicht die Kohärenz eines geschlossenen Lehrgangs, in dem alle Teilnehmer die gleichen Ziele erreichen sollen, was in vielen Universitätsdisziplinen mit der Verwendung eines Standard-Lehrmittels angestrebt wird. Aber genügen Projekte den inhaltlichen Anforderungen der Lehrerbildung?

Man kann auch umgekehrt fragen:

- Werden Ziele für alle im jetzigen System erreicht?
- Wirken die Standards der Lehrerbildung in Richtung Aufbau von professionellen Kompetenzen?
- Oder vermittelt das Studium einfach individuelle Lernerfahrungen, die sich im Rahmen der Curricula gar nicht allgemein fassen lassen?

Die Studiengänge sind nach gängiger Lesart dort kohärent, wo sie für einen geordneten Aufbau des Wissens sorgen, aber schon die Verbindung mit der zweiten Ausbildungsphase ist alles andere als kohärent, wie oft ein lehramtsspezifischer, nachhaltiger Wissensaufbau gelingt, ist nicht bekannt und im Bologna-System auch nicht gewollt. Module

werden geprüft und dann mit Punkten belohnt, deren Lerngegenwert keinen Nachhaltigkeitstest bestehen muss. Das widerspricht den Erwartungen an das Lehrerstudium

2. *Erwartungen und Überzeugungen im Lehrerstudium*

Inzwischen ist relativ gut erforscht, welche Motive zur Wahl eines Lehramtes führen und welche Erwartungen das Studium bestimmen. In einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig wird von dem Forschungsteam festgehalten:

„Als wir Studierenden danach fragten, ob sie das Lehramtsstudium aus heutiger Sicht erneut wählen würden, erhielten wir Begründungen, die im Wesentlichen als Ziele, Erwartungen und Wahlmotive und nur zu einem kleinen Teil als Erfahrungen im Studium zu klassifizieren waren. Obgleich nach dem *Studium* gefragt, bezogen sich die Antworten fast ausnahmslos auf den späteren *Beruf* als Lehrerin oder Lehrer“ (Herfter 2014, S. 227).

Die Studienwahl ist gleichbedeutend mit der Berufswahl, vielfach bestimmen sehr ideale Vorstellungen des Berufes die Wahl von Lehramtsstudiengängen und häufig ist sogar von einem „Traumberuf“ die Rede (ebd., S. 227/228).² Es gibt auch andere Motive, etwa die fachlichen Interessen, die Gewähr für eine berufliche Anstellung oder der Wechsel der beruflichen Richtung nach dem Studium (ebd., S. 228/229).

In jedem Falle aber liegt eine „hohe Identifikation mit dem Lehrberuf“ vor (ebd., S. 230). Die Verpflichtung auf den Lehrberuf geht einher mit der Erwartung, sich zu einer „guten Lehrkraft“ entwickeln zu können und dabei vor allem die späteren Unterrichtsfächer vor Augen zu haben (ebd., S. 230-236). Die Persönlichkeit des Lehrers ist in den Augen der Studierenden die Grundbedingung für die „gute Lehrkraft“ (ebd., S. 237). „Persönlichkeit“ wird nicht mit einer psychologischen Theorie definiert, sondern mit vertrauten Konzepten wie „Selbstständigkeit und Organisiertheit, Selbstvertrauen und sicheres Auftreten, Interessenentwicklung und Motivation sowie Selbsterfahrungen“ (ebd.).

Der Erwerb von Fachwissen ist eine Grunderwartung an das Studium, aber stets gebrochen durch die Nützlichkeit für den späteren Unterricht. Theorie braucht man als Hintergrund, so die Aussage eines Studenten, „um irgendwie in der Praxis bestehen zu können“ (ebd., S. 240). Interessen und Fähigkeiten beziehen sich auf fachliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen und die werden im Studium immer im Hinblick auf „die antizipierten beruflichen Anforderungen“ hin bewertet (ebd., S. 260).

„Die pädagogisch-didaktische Kompetenz wird als Ergänzung zu den fachlichen Kenntnissen sowie als deren Anwendung im schulischen Kontext beschrieben. Neben fachlicher Expertise kommt es den Studierenden dabei vor allem auf Menschlichkeit und den professionellen Umgang mit Kindern an“ (ebd., S. 243).

Für die Studierenden steht fest, dass man zu einer guten Lehrern bzw. zu einem guten Lehrer erst dann wird, „wenn man die eigenen Unsicherheiten überwunden und Handlungsroutinen entwickelt hat“, um sich auf die Ziele des Unterrichts „und weniger auf das Handeln selbst konzentrieren zu können“ (ebd., S. 259).

² Grundlegend hierzu Ulich (2004), siehe auch Rothland (2011).

Theorien sind „externe“ Grössen, wenn, dann werden nicht subjektive durch objektive Theorien ersetzt, sondern mit der zunehmenden Praxis eigene Theorien gebildet (ebd., S. 247). Nicht zufällig gilt die Unterrichtsvorbereitung als „Vermittlung“ zwischen Theorie und Praxis (ebd., S. 248). „Theorie“ ist *Didaktik*, „Berliner Modell oder so“, sagt ein Student (ebd., S. 249).

In einer Leipziger Interviewstudie zur Lehrerbildung noch im alten Modell der Bologna-Organisation hat Romy Schroeter (2014) Studierende befragt, was im Blick auf ihre Ausbildung zentrale Überzeugungen sind. Die Überzeugungen wurden in fünf verschiedenen Bereichen näher untersucht:

- Überzeugungen der Studierenden zum idealen Studium
- Das Begriffsverständnis von „Theorie“ und „Praxis“
- Überzeugungen zur „guten Lehrkraft“
- Überzeugungen zu Entwicklungswegen hin zur „guten“ Lehrkraft
- Aufgaben und Herausforderungen im Lehrerberuf

Befragt wurden drei verschiedene Gruppen, nämlich Studierende zu Beginn des Studiums, Studierende im höheren Semester des polyvalenten Bachelor-Studiengangs sowie Studierende in einem schulspezifischen Masterstudiengang.

Dass Überzeugungen eine zentrale Rolle spielen für die Erwartungen an ein Lehramtsstudium, ist seit längerem bekannt. Schroeters Studie untersucht den Differenzierungsgrad dieser Überzeugungen, etwa im Blick auf das Begriffsverständnis von „Theorie“ und „Praxis“. Auf die „Theorie-Praxis-Lücke“ ist in der einschlägigen Literatur immer wieder hingewiesen worden und sie bestimmt offenbar auch die Kommunikation unter den Studierenden. Was genau diese „Lücke“ ausmacht und wie die Konzepte verwendet werden, ist dagegen kaum untersucht worden (ebd., S. 193).

Tatsächlich verwenden die Studierenden den Ausdruck „Theorie“ vielfältig und in Abhängigkeit davon, was sie in den Lehrveranstaltungen erleben. Die Interviewten bezeichnen reines Wissen als „Theorie“, aber Theorie ist auch das, was am Ende für die Prüfung gelernt wird. „Wissen“ ist schliesslich das, was man bewusst gelehrt bekommt.³

Unterschieden wird Wissen mit und ohne Berufsfeldbezug. Ein Wissen ohne Berufsfeldbezug wird immer als „Theorie“ bezeichnet, Wissen mit Berufsfeldbezug bezeichnet Wissensinhalte, die Schule, Unterricht oder den Umgang mit Schülern thematisieren (ebd., S. 198). Diese Art Wissen wird weder eindeutig als Theorie noch eindeutig als Praxis verstanden. „Das bedeutet, dass gerade an einer entscheidenden Schnittstelle von Theorie und Praxis und der dazu gehörigen Diskussion die Einschätzung dessen, in wieweit Praxisbezug im Studium hergestellt wird, massgeblich vom individuellen Begriffsverständnis der Befragten abhängig ist (ebd., S. 198/199).

³ Unterschiede ergeben sich zwischen den einzelnen Gruppen. Studierende in den Master-Studiengängen benennen auch Funktionen von Wissen. „Sie sehen Wissen als Orientierung, Fundament oder Grundstein für die Praxis. Dabei muss das Wissen *vor* dem Handeln in der Praxis vorhanden sein.“ Aus der Sicht dieser Studierenden kann man „nicht einfach drauf los Lehrer sein“. Andere Studierende dieser Gruppe sehen Theorie weniger als Grundlage für ihr Handeln, sondern vielmehr als eine Beschreibungsform (Schroeter 2014, S. 196).

In dieser Hinsicht besteht zwischen den Studienanfängern und den Master-Studierenden kaum ein Unterschied. Für die Anfänger ist die Anwendung von Fällen oder die Analyse von Beispielen aus der Schule eine praxisnahe Studienerfahrung, „die wirkliche Praxis wäre für sie aber die Anwendung“. Die Master-Studierenden verstehen fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Theorien als Beschreibung der Praxis, wobei auch für sie für die Praxis besonders wichtig ist, was aus der Praxis kommt (ebd., S. 199).

„Praxis“ ist in der Vorstellung der Studierenden ein feststehender Ort oder, wie es in der Studie heisst, eine „*Existenzvermutung*“ (ebd., S. 23). Das Gleiche gilt für die Konstruktion „Theorie“. Es gibt ausserhalb des Studiums so etwas wie Praxis und die hat die Macht, etwa die Entwicklung oder Optimierung bestimmter berufsrelevanter Fähigkeiten zu fördern. Theorie dagegen stellt vorrangig Wissen bereit (ebd., S. 212).

Angebote und Erfahrungen in der Lehrerbildung „werden vor allem dann als Theorie bezeichnet, wenn sie durch Dritte vermitteltes Wissen repräsentieren, das in irgendeiner Weise aufgenommen, aber nicht handelnd umgesetzt werden muss bzw. kann und wenn dieses Wissen einen hohen Allgemeinheitsgrad besitzt“. Praxis dagegen ist aktives Handeln im Berufsfeld und das heisst „in der konkreten Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 213).

Die Anwendbarkeit des Wissens ist ein wichtiges Kriterium innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses um den Wert von Inhalten der Lehrerbildung. Für die Studierenden scheint dieser Wert davon abhängig zu sein, „in wieweit das Erleben konkreter Situationen für die Ermöglichung eines Wissenstransfers als unabdinglich bewertet wird oder ob die abstrahierte Situation aussagekräftig genug ist, solange sie sich nur auf Schule bezieht“. Aus solchen Befunden lässt sich schliessen, dass die Studierenden ein „zwiespältiges, ambigues Verhältnis zu den Lehrangeboten im Studium“ haben (ebd., S. 214).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass bei den Überzeugungen, was aus Sicht der Studierenden eine „gute Lehrkraft“ ausmacht, in keiner der Äusserungen der Befragten „eine akzentuierte Schülerorientierung“ gefunden werden konnte (ebd., S. 229). Dominant ist die Vorstellung von Lehrerinnen und Lehrern als den Hauptverantwortlichen für das Lernen der Schülerinnen und Schülern, wobei diese Einstellung zum Teil von einem Wunsch nach mehr selbstorganisiertem Lernen begleitet wird (ebd.). Bei den Beschreibungen der Eigenschaften „guter Lehrkräfte“ finden sich Ansprüche an den Selbstwert ebenso wie Charakter- und Persönlichkeitseigenschaften.

Die meisten der genannten Eigenschaften dienen dazu, „das Verhalten und das Verhältnis gegenüber Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten“ (ebd., S. 249). Daneben werden auch Eigenschaften betont, die sich auf die Behauptung im Beruf beziehen und auf die Vermittlung von Wissen im Unterricht. Allerdings scheint es auch so zu sein, dass „der ‚richtige‘ Umgang mit Kindern und Jugendlichen durchaus ein eigenständiges Ziel darstellt“ (ebd.).

- Die Überzeugungen der Studierenden dienen der Interpretation von Studienerfahrungen, aber weder bestimmen sie das Curriculum noch den vorgesehenen Aufbau von Wissen im Studium.
- Die „Theorie-Praxis-Lücke“ ist also ein Phänomen der Wahrnehmung und wird motiviert durch die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an das Studium und den tatsächlichen Erfahrungen.
- Über den Wissenstransfer im Studium sagt die Lücke aber nichts aus.

Theorien ohne Bezug zur Praxis und ohne Erfahrungsbasis werden als „abgehoben“ wahrgenommen. Umgekehrt müssen Theorien Probleme erkennbar machen und weiterführende Aufgaben erschliessen. Wenn dafür Theoriestudien notwendig sind, dann wäre der Sinn und Ertrag des Theoriestudiums verständlich zu machen. Hier fehlt es offensichtlich an Kommunikation, aber auch an der Bereitschaft vieler Studenten, sich auf theoretische Fragen einzulassen.

Auf der anderen Seite wird zwar kritische Selbstreflexion unentwegt gefordert, aber selten mit dazu passenden Ausbildungsformaten in Verbindung gebracht. Reine Überblicksveranstaltungen etwa, die mit dem Bologna-System stark an Einfluss gewonnen haben, sind kaum dazu angetan, die Grundüberzeugungen von angehenden Lehrpersonen zu beeinflussen.

Aber dann fragt sich, wie die Ausbildung qualitativ verbessert werden kann und damit bin ich dann beim Problem, dass eine kontrollierte und folgenreiche Entwicklungsarbeit in der Lehrerbildung bislang weitgehend gefehlt hat. Dieses Problem findet inzwischen bundesweit Bearbeitung. Damit ist eine neue Situation geschaffen worden, erstmalig seit der Gründung der Lehrerseminare wird in die Entwicklung der Praxis der Lehrerbildung massiv investiert und erstmalig zeigen sich auch Resultate.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, die hier und heute ja Thema ist, versteht die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung grundsätzlich als zusammenhängende Einheit. Es geht um nachhaltige Effekte der Verbesserung für den gesamten Prozess vom Studium über den Vorbereitungsdienst und die Eingangsphase bis in die berufliche Fort- und Weiterbildung. Die Hochschulen werden dabei unterstützt, sich enger mit Schulen, Studienseminaren und Zentren für die schulpraktische Lehrerausbildung zu vernetzen.

Die Erwartung geht dahin, das Lehramtsstudium besser an den Herausforderungen des Schulalltags und des Lehrerberufes auszurichten. Schulen und Lehrkräften wird relevantes wissenschaftliches Know-how vermittelt und sie können auch gemeinsame Forschungsprojekte durchführen. Die Hochschulen würden so auch für die dritte Phase der Lehrerausbildung Angebote machen sowie in die Lehrerfortbildung hineinwirken.

Ein zentrales Anliegen der Qualitätsoffensive ist also die Kohärenz der Lehrerbildung, entstehen soll ein zusammenhängendes Ausbildungskonzept, die Bündelung der Ressourcen und die bessere Abstimmung der Curricula, wenn möglich auch phasen- und hochschulübergreifend. Im Studium geht es um die engere Verzahnung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen sowie der schulpraktischen Anteile.

Soweit die Programmatik, die aufnimmt, was in den Reformdiskussionen in den letzten zwanzig Jahren postuliert worden ist. Was die Qualitätsoffensive bietet und ausprobiert sind im Kern fünf zentrale Projektbereiche, nämlich

- eine bessere Steuerung des Gesamtsystems mit wirksamer Qualitätssicherung,
- Kompetenzorientierung,
- die Implementierung von politisch definierten Querschnittsthemen wie Heterogenität und Inklusion,
- Bewältigung von Engpässen in der Nachfrage von Lehrämtern
- sowie Wege der Digitalisierung der gesamten Ausbildung.

Man wird sehen, wie die Ergebnisse der Offensive umgesetzt und von anderen Hochschulen beachtet werden. Der Fokus nämlich ist überwiegend nur die eigene Hochschule oder ein Verbund mit benachbarten Hochschulen, eigentliche Transferprogramme sind neben dem Austausch in Workshops nicht vorgesehen.

Klar ist seit langem, genauer: seit John Deweys (1904) Aufsatz über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“, dass eine einfache Ausweitung der Praxisanteile nicht zwingend zu einer Verbesserung von Wissen und Können bei den Studierenden führt. Mehr Praxis ist nicht besser für die Praxis, weil die bloße zeitliche Dehnung keine Kontrolle hat über Wiederholungseffekte, fehlende Synergien oder ungewollte Routinebildungen. Auch die Sprache der Studierenden wird dadurch nicht anders.

Die Studierenden erwarten zu Recht, dass sie im Studium im Blick auf die Ausbildungsziele vorankommen und Fähigkeiten erwerben, die sie in der Schule und in ihren jeweiligen Lehrämtern erfolgreich anwenden können, auch wenn das professionelle Lernen mit dem zweiten Staatsexamen nicht abgeschlossen ist. Dieser Erwartung muss die Ausbildung nachkommen, aber es gibt dafür auch ungeeignete Wege, die nichts mit einem Universitätsstudium zu tun haben.

Gelingt es, die Erwartung des Ausbildungserfolgs zu erfüllen, dann reduziert sich Theorie-Praxis-Problem und erhöht sich die Glaubwürdigkeit der Hochschulen. Die Studenten wollen, anders als zu meiner Zeit, nicht über die beruflichen Kompetenzen bestimmen, sie wollen sie erwerben. Aber das ist mehr der ständige Ruf nach „Praxisbezug“, der eigentlich gar kein Studium voraussetzt. Der Witz dabei ist, dass nie klar wird, worauf sich der Praxisbezug beziehen oder gerade nicht beziehen soll.

3. *Der reflektierte Praktiker*

Die heutige Ausbildungsphilosophie wird stark geprägt von dem Gedanken der *vorbereitenden* Reflexion. Studium „bildet“ und erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden. Oft geht das einher mit der Idee, „subjektive“ durch „objektive“ Theorien ersetzen oder mindestens anreichern zu können. Ob das überhaupt möglich ist, und wenn ja, wie weit, ist unbestimmt geblieben, was die Plausibilität der Idee nicht beeinträchtigt hat.

Und es stimmt ja, „Reflexion“ ist das, was die Universität auszeichnet und so eben auch für die Lehrerbildung erwartet wird. Allerdings geht es dort um Professionen und die Frage, wie die wissenschaftliche Ausbildung auf den Beruf vorbereiten kann. Zur Beantwortung dieser Frage kam der „reflektierte Praktiker“ ins Spiel, der überall in der Lehrerbildung für Legimitation zu sorgen scheint.

Oft wird dabei übersehen, wo die Denkfigur des „reflective practitioner“ herkommt und auf was sie abzielt. Ihr Erfinder, der Philosoph und Stadtplaner Donald Schön, hat nach Fertigstellung seiner Dissertation als Unternehmensberater gearbeitet und war seit 1972 hauptamtlich am MIT in Boston tätig.⁴ Er hat über John Deweys pragmatistische Logik der Forschung⁵ promoviert und ohne diesen Bezug versteht man das ganze Konzept nicht. Was

⁴ Donald Schön (1930-1997) war Professor für urban planning am MIT.

⁵ *Logic - The Theory of Inquiry* (1938).

Schön 1984 den „reflektierenden Praktiker“ nannte, geht aus von der pragmatischen Theorie des Handelns und somit der Bindung von Reflexion an Praxis und Problemlösen (Schön 1984).

Schön hat nicht die vorbereitende Reflexion oder Bildung im deutschen Sinne vor Augen. Man ist nach einer Ausbildung nicht „reflektiert“, sondern die Reflexion von Problemen ist eine ständige Aufgabe. Ohne genauere Bestimmung des Konzepts und wie es die Ausbildung leiten kann, dient die Formel des „reflektierten Praktikers“ daher nur zur pauschalen Legitimation des Ausbildungsangebots. Studium dient der Reflexion, aber nicht der reflektierten Praxis, wenn diese noch keine wirkliche Erfahrungsgröße ist.

Bei Schön ging es um die Frage, wie Praktiker in Berufsfeldern ihr Handeln reflektieren, nicht um eine Ausbildungserwartung, die sich allgemein und folgenreich auch kaum bestimmen lässt. Dennoch ist der Begriff in der deutschen Lehrerbildung tragend geworden, obwohl Schön gerade sagt, dass die bloße Übernahme von Theorien und damit verbundenen Modellen keinen Reflexionserfolg in der Praxis garantieren kann. Es sind höchstens Übungen im professionellen Denken, auch wenn Schön (1987) Jahre später Wege aufzeigen sollte, wie professionelle Kompetenz ausgebildet werden kann.

Schön bezieht sich in seinen Analysen auf die Reflexionspraxis in Ingenieursberufen, der Architektur, der Stadtplanung, des Managements und der Psychotherapie. Dabei ist zentral, dass die Handelnden auf Probleme und Herausforderungen des Berufsfeldes reagieren und sich nicht auf die vorgängige Ausbildung verlassen können. Es geht um Problemlösen im Alltag von Professionen, wobei Schön auf die Praxis von Lehrern gar nicht eingeht.

Das häufig zitierte Buch *Educating the Reflective Practitioner* hatte mit der realen deutschen Lehrerbildung mithin so gut wie nichts zu tun. Schön beschrieb etwa,

- wie Lehr-Lern-Prozesse durch bloße Anpassung an die Curricula schief gehen können
- und ein „closed-system vocabulary“ entsteht, das nur den Seminarerfahrungen („studio experience“) dient
- und über die reflexive Anwendung des Gelernten in konkreten Situationen nichts aussagt (ebd., S. 155).
- „Knowing-in-action“ ist dynamisch, Verfahren, Fakten, Regeln und Theorien dagegen sind statisch (ebd., S. 25).

In der Lehrerbildung wird weitgehend gelehrt und nicht wie im Sport gecoacht (ebd., S. 17). Entsprechend geht es nicht oder nur am Rande um die Frage, wie und mit welcher Art Reflexion in der Praxis konkrete Probleme bewältigt werden, sondern es geht um Vorbereitung mit Theorien und Modellen, also Reflexionsinhalten, die angehende Lehrer einüben oder vielleicht auch für sich testen sollen, ohne Blick darauf, wie die Ernstfallsituation von den Akteuren gestaltet und reflektiert wird. Das würde man „learning from the field“ nennen.

Von ganz anderer Seite nähert sich Randall Stross (2017) dem Problem der tertiären Ausbildung im digitalen Zeitalter. Der im deutschen Sprachraum nicht sehr bekannte Historiker und Chinaspezialist, der für die New York Times lange Zeit die Kolumne über Entwicklung der Digitalität geschrieben hat und an der San Jose State University das Fach

Business lehrt,⁶ plädiert mit zahlreichen Fallbeispielen⁷ für eine zweckfreie Bildung an den Universitäten *ohne* Anspruch auf praktische Fertigkeiten, die erfolgreich erst nach einem freien und interessegeleiteten Studium erworben werden können (ebd., S. 75).

Das führt auf zwei historisch wohlbekannte Fragen:

- Braucht man ein geschlossenes Studium als Vorbereitung auf eine professionelle Karriere, die man nicht wieder verlassen soll,
- oder muss man sich in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten bewähren, bevor man eine praktische Tätigkeit von Belang ausüben kann?

Stross berichtet etwa von einem Absolventen der Universität Stanford, der in diversen Studiengemeinschaften gearbeitet hat, dann kurz für „Teach for America“⁸ tätig war, einen Job bei Google erhielt und schliesslich in ein Start-Up-Unternehmen einsteigen konnte. Sein Vorteil war, dass er *nicht* auf eine bestimmte Karriere vorbereitet wurde (ebd., S. 63).

Der Streit zwischen der zweckfreien *Bildung* und der professionellen *Ausbildung* ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden. Man kann beide Seiten immer neu und mit unterschiedlichen Evidenzen gegeneinander ausspielen. Aber wer recht hat und ob überhaupt jemand Recht haben muss, wäre zu klären. In der deutschen Lehrerbildung jedenfalls sind immer beide Seiten präsent, heute dank der staatlichen Interventionen und Anreize mit massiven Vorteilen für „Ausbildung“.

Aber kann es in der Lehrerbildung wirklich um „Bildung“ gehen? Im Ausland würde man schon die Frage nicht verstehen, weil sie entweder entschieden ist oder sich gar nicht stellt. Ausserdem würde man im Ausland auf ganz andere Wege verweisen, wie Lehrer auf den Beruf vorbereitet werden.

- In Luxemburg wird ein Studium vorausgesetzt, dem eine mehrjährige Einführung in den Beruf folgt, die mit einer wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen wird.
- In der Schweiz genügen für die Primarlehrer drei Jahre Studium an einer Fachhochschule.
- In Frankreich gibt es nach dem fünfjährigen Universitätsstudium einen scharfen Concours um die Stellen und dann ein Jahr Vorbereitung.

Das Ziel eines Lehramtsstudiums in Deutschland ist nicht, künftige Forscherinnen und Forscher auszubilden, sondern handlungsfähige Lehrkräfte, die mit Theorien und Forschungsergebnissen konfrontiert werden und dazu eine reflexive Einstellung ausbilden sollen. Das Studium selbst liefert nicht primär einen Zugang zur Forschung, sondern besteht immer noch weitgehend aus Belehrung,⁹ sieht man von den ganz unterschiedlichen Praxisphasen einmal ab.

⁶ <http://www.randallstross.com/bio/>

⁷ Die Beispiele beziehen sich auf Absolventen der Stanford University.

⁸ Die Organisation vermittelt Hochschulabsolventen an Schulen in Brennpunkten. Die Bewerber erhalten vorher in Training-on-the-Job. (<https://www.teachforamerica.org/>)

⁹ Die methodische Ausbildung im Lehramt bezieht sich im Wesentlichen auf Unterrichtsmethoden, ansonsten werden anteilig Fächer studiert, meistens zusammen mit Hauptfachstudenten, die ein ganz anderes Studienziel verfolgen und häufig schnell an Forschungsprojekte herangeführt werden.

Was die KMK „Bildungswissenschaften“ genannt hat, zerfällt in einzelne Disziplinen und kommt kaum zu mehr, als Grund- oder Orientierungswissen zu vermitteln. Aber dann fragt sich, ob es nicht andere Formate gibt, von denen sich bessere Effekte erwarten lassen. Eine Antwort ist das Lernen im Projekt. Ich erlaube mir einen gewissen historischen Atem, um dieser Antwort näher zu kommen. Lernen im Projekt nämlich ist von der Herkunft her nicht das Format der Universität.

4. Lernen im Projekt

Es gibt inzwischen Beispiele, dass und wie die Studierenden der Lehrerbildung mit eigenen kleineren Forschungsaufgaben betraut werden. An der Universität Osnabrück etwa wird in einer „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ ein zweisemestriges Pflichtmodul für die Studierenden aller Lehrämter geführt, das „Evaluationskompetenz“ vermittelt.¹⁰ Für die Schulen in Niedersachsen besteht die Pflicht zur Selbstevaluation. In dem Seminar lernen die Studierenden, wie sie in den Schulen Selbstevaluationen durchführen können, damit die Schulen das nicht selber machen müssen, wofür oft Zeit und Kompetenz fehlt.

Die Studenten lernen nicht einfach Modelle, sondern lernen, wie sie mit Nutzen für die Praxis angewendet werden können. Sie lernen in einer Umgebung, die „Werkstatt“ genannt wird und so nicht zufällig an einen Prozess der Herstellung erinnern soll. Ich könnte auch sagen, es geht um Problemlösungen in einem Projekt. Die Studierenden sind gefordert, sich auf Praxis einzulassen und können sie nicht mehr idealisieren, weil sie so fern ist.

Auf der anderen Seite bestimmen hochgradige Idealisierungen die heutigen Schulreformdiskussionen. Der Schüler oder das Kind sollen „im Mittelpunkt“ stehen, der Unterricht „individualisiert“ sein, deswegen soll „selbstorganisiert“ gelernt werden, also je für sich und nicht miteinander und schon gar nicht gegeneinander. Die Digitalisierung treibt dieses Anliegen auf die Spitze.

Die beiden Kognitionspsychologen Steven Sloman und Philip Fernbach haben in ihrem Buch *The Knowledge Illusion* dargelegt, dass die Grundvorstellung des für sich lernenden Schülers bzw. der Schülerin auf einem grundlegenden Irrtum basiert, weil Wissen immer mit anderen geteilt wird und nie für sich bestehen kann (Sloman/Fernbach 2017).

Diese Idee geht auf John Dewey zurück (ebd., S. 216). In Frage gestellt wird aber nicht eigentlich der Lehrplan, sondern die lektionenförmige Gestaltung des Unterrichts, also die Vorstellung, dass Lehrer lehren und Schüler für sich lernen. Auch diese Kritik ist nicht neu. Sie wird wie folgt formuliert:

„Skilled teachers and learners know that simply listening to lectures, mindlessly manipulating symbols, and memorizing facts are not the best ways to learn. Activity is required“ (ebd.).

Behauptet wird nicht, dass Lernen in schulförmigen Lektionen generell nutzlos ist. Wer in der Schule Algebra lernt und später als Finanzbanker arbeiten oder mathematische Theoreme beweisen will, hat von einem solchen Unterricht grossen Nutzen. Aber sehr viel schulischer Unterricht ist getrennt von dem, was die Schülerinnen und Schüler interessiert und

¹⁰ Fiegert/Wischer o.J.

was sie für sinnvoll halten. „It is often difficult for students to know exactly how they are going to apply reading, writing, and arithmetic in their future lives, so they are commonly expected to learn for the sake of learning and not for the sake of acting“ (ebd., S. 217).

Ähnlich hatte bereits John Dewey das Curriculum der allgemeinbildenden Schule kritisiert und eigentlich ist das Argument auch seit der Antike bekannt. Neu ist die Kritik, dass schulische Bildung auch eine sehr enge Sicht des Lernens darstellen kann, weil nur die individuell Lernenden gesehen werden. „It ignores the fact that knowledge depends on others“ (ebd., S. 219)

Weil Wissen nie für sich existiert, sondern geteilt werden muss, werden Gemeinschaften des Lernens und Team-Work in der Schule empfohlen, einhergehend mit der Idee des forschenden Lernens (ebd., S. 228/229). Ausserdem wird die Idee ins Spiel gebracht, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das damit unweigerlich gegebene *Nicht-Wissen* zu thematisieren. Auch das geht auf Dewey zurück und wird so formuliert:

„A real education includes learning that you don't know certain things (a lot of things). Instead of looking in at the knowledge you do have, you learn to look out at the knowledge you don't have“ (ebd., S. 220).

Erfahrungen, wie die Thematisierung des *Nicht-Wissens* in schulischen Curricula auftauchen soll, fehlen bislang, ausgenommen einzelne Versuche in amerikanischen Universitäten. Lehrpläne der Allgemeinbildung sind nicht nur immer positiv, sondern auch intransparent und ohne Aufweis der eigenen Grenzen.

Dewey hatte seinerzeit darauf hingewiesen, dass die Curricula der Allgemeinbildung selektiv zustande kommen und ihr eigenes Zustandekommen nicht thematisieren können. Aber Curricula sind auch nicht Übungen in Erkenntnistheorie, sondern institutionelle Markierungen, was zu einem Kanon gehört und was nicht. Das bedeutet aber nicht, dass schulische Bildungsprozesse per se Lernen im Alltag überlegen sind.

Sloman und Fernbach beziehen sich auf das bekannte Beispiel aus Brasilien, als Kinder während der Hyperinflation in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts nicht zur Schule gehen konnten, auf dem Schwarzmarkt Geschäfte machen mussten und deswegen spezialisierte Rechenkenntnisse herausbildeten, die denen, die in der Schule erworben wurden, überlegen waren (ebd., S. 215/216).

Aber spricht eher für die Verbesserung des Mathematikunterrichts als für eine Entschulungstheorie. Zudem sind nur die elementaren Rechenkenntnisse gemeint, höhere Mathematik vermittelt nur die Schule, wie immer gut und nachhaltig. Aber ist dennoch aufschlussreich, Lernen an verschiedenen Orten und in diversen Formen zu vergleichen, anders wäre der Projektunterricht nie entstanden.

Dass „Lernen“ zu einer grundlegenden Kategorie der Psychologie wurde, hat massgeblich mit den Studien von Edward Lee Thorndike¹¹ zu tun, der am Teachers' College der Columbia University lehrte und Kollege von John Dewey war. Im Anschluss an Thorndike wurden Lernkonzepte entwickelt, die von der mehr oder weniger geregelten

¹¹ Edward Lee Thorndike (1874-1949) promovierte 1898 im Fach Psychologie an der Columbia University, nachdem er zuvor bei William James in Harvard studiert hatte. Zwei Jahre später ging er an das Teacher's College der Columbia University und wurde hier zum Begründer der modernen Lernpsychologie, die die amerikanische Lehrerbildung massgeblich beeinflusste.

Veränderung von Verhalten oder mentalen Disposition ausgehen, beide bezogen auf Personen, die im Austausch mit ihrer je spezifischen Umwelt „lernen“.

Lernen ist eine Reaktion auf Anreize und bewirkt eine Veränderung zwischen zwei Zeitpunkten, wobei in der Geschichte der Lernpsychologie zunächst das Verhältnis von Versuch und Irrtum im Mittelpunkt stand. Aus Studien zur Intelligenz von Tieren¹² entwickelte sich das Schema von Reiz und Reaktion, das den Behaviorismus begründete. Massgebend waren neben Tierexperimenten quantitative Methoden mit grossen Populationen, die zu bestätigen scheinen, dass alles Lernen auf Verknüpfungen zwischen *stimuli and responses* zurück zu führen ist.

Dewey nutzte die Idee, aber wehrte sich zugleich dagegen, Reflexion oder Denken als pure Reaktion auf Reize abzutun. Die Behavioristen hatte jede Form von Introspektion abgelehnt. Denken lässt sich nicht beobachten, nur Verhalten, daher kann die Psychologie über Denken nichts aussagen. Dewey dagegen hielt an einer kognitiven Variante fest, auch wenn sie mit dem verbunden war, was die Behavioristen „Spekulation“ nannten. Sie waren einfach szientifische Puristen.

Für Dewey hat „Reflexion“ wohl eine physiologische Grundlage, das Denken bewegt sich in einer Umwelt von Reizen, aber die Reaktionen sind nie nur „Reflexe“, die ohne Intelligenz und so ohne persönliche Geschichte auskämen. Die Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus erklärt den Zuschnitt von Deweys Denkpsychologie, die eine allgemeine und demokratische Theorie des Problemlösens begründen sollte, an der er lebenslang festhielt.

- Lernen und Denken sind nicht zu trennen und „Denken“ ist nicht zu reduzieren auf Gewohnheiten, sondern verlangt mentale Aktivitäten, die dann als „Problemlösen“ bezeichnet werden.
- Die Akzeptanz eines Problems und die Wege der Lösung sind nicht als „Reaktion“ erklärbar sie verlangen vielmehr einen Freiraum für Intelligenz und Kreativität.

Diese Theorie ist in der pädagogischen Literatur oft mit der *Projektmethode* in Verbindung gebracht worden, gelegentlich auch so, dass Dewey als der Begründer oder „Vater“ der Projektmethode erscheint. Der Unterricht in seiner Elementarschule in Chicago sollte soweit möglich von Problemem ausgehen und die Schüler führten auch „Projekte“ durch (Camp Mayhew/Camp Edwards 1936, p. 81).¹³ Daraus lässt sich aber nicht schliessen, dass Dewey oder die Lehrkräfte seiner Schule die Projektmethode erfunden hätten.

Offenbar erfindet niemand eine solche Methode, sie wird unter wechselnden Bezeichnungen praktisch ausprobiert und liegt in bestimmten Handlungsfeldern auch einfach nahe, ohne mit einer besonderen Psychologie verbunden zu werden. Aus diesem Grunde steht auch nicht „hinter“ der Projektmethode die Theorie des Problemlösens, die Verbindung ist nachträglich erzeugt worden. Die Geschichte beginnt viel früher beginnt und hat zunächst gar nichts mit Dewey zu tun hat.

Von Forschungsprojekten ist schon Anfang des 19. Jahrhunderts die Rede (etwa bei Artaud 1808) und der Begriff selbst ist noch älter. Daniel Defoe veröffentlichte 1697 *An*

¹² Thorndikes Dissertation zum Thema „Animal Intelligence“ wurde 1898 in der Zeitschrift *Psychological Review* veröffentlicht und erzielte bahnbrechende Wirkungen. 1903 publizierte Thorndike die erste Version seines Lehrbuches zur *Educational Psychology*.

¹³ Gemeint ist etwa das Projekt „Farmhouse.“ Die Schüler mussten selbst ein Blockhaus entwerfen und bauen.

Essay Upon Projects. Der Essay berichtet über den Umgang mit Risiken des Lebens, die nur praktisch bewältigt werden können. Projekte werden unternommen, um etwas Neues herauszufinden, das Tatkraft und Geschick verlangt und besser oder schlechter gelingen kann.

- „Jede neue Seereise, die ein Kaufmann plant, ist ein Projekt“ schreibt Defoe (2006, S. 99).
- Das gleiche gilt für Börsengeschäfte, Versicherungen, Lotterien oder den Aktienmarkt (ebd., S. 100).
- Die Risiken lassen sich nur mit einem Projekt näher bestimmen, und je intelligenter man sich dabei anstellt, umso besser (ebd.).
- Es gibt allerdings auch unehrenhafte Projektemacher, die von den ehrenhaften zu unterscheiden sind (ebd., S. 112).
- Und am Ende entscheidet auch nicht einfach der Erfolg, sondern das Verhältnis von Moral und Nutzen.

Von dieser Theorie des Projekts ist die didaktische Methode zu unterscheiden. Auch sie hat eine lange Vorgeschichte, die ebenfalls bis ins 17. Jahrhundert zurückreicht (Knoll, 1991). Die 1671 gegründete Académie Royale d'Architecture in Paris¹⁴ richtete ab 1702 Wettbewerbe für Bauvorhaben ein, deren Entwürfe *projets* genannt wurden, wie aus den Sitzungsprotokollen zwischen 1697 und 1743 sichtbar wird (Lemonnier, 1913-1918).

Die Akademie hatte als einzige der königlichen Akademien eine Schule für die Architekturausbildung eingerichtet, und diese Schule führte unter den Studenten Wettbewerbe durch, die Kooperation und Kreativität verlangten. „Die Studenten sollten bei der Arbeit am Projekt Phantasie entwickeln und - im Rahmen der klassischen Tradition - zu originellen Lösungen gelangen“ (Knoll 1991, S. 45).

Von den Bauakademien in Frankreich verbreitete sich der Gedanke einer „Projektmethode“ der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch im deutschen Sprachraum in, im Sinne der „Arbeitsschule“ oder der technischen Berufsausbildung. Und von Europa aus kam die Methode nach Amerika: 1879 wurde an der Washington University in St. Louis die Manual Training School gegründet, in der die Projektmethode angewendet wurde. Die Schüler mussten „Projekte nicht nur am Zeichenbrett entwerfen, sondern im technischen Werken auch tatsächlich durchführen... (Sie) tischlerten Regale, schmiedeten Leuchter, bauten Motoren“ (Knoll 1992, S. 91), also waren tätig, während sie zuvor dieselben Vorgänge nur theoretisch bewältigt hatten.

Dabei waren drei Prinzipien massgebend,

- die *Schülerorientierung*,
- die *Wirklichkeitsorientierung*
- und die *Produktorientierung*.

Die Schüler waren für die Planung und Durchführung der Projekte selbst verantwortlich, sie orientierten sich an tatsächlichen Problemen im Alltagsleben oder im Beruf und sie fertigten Objekte an, die es erlaubten, ihre Theorien und Pläne einer praktischen Prüfung zu unterziehen.

¹⁴ Die Akademie wurde am 30. Dezember 1671 von Ludwig XIV. gegründet und 1793 vom Nationalkonvent aufgehoben. 1803 wurde die Académie de l'architecture gegründet, die zum Institut de France gehört.

Schulen dieser Art wurden nach 1879 an vielen Orten gegründet, oft in Verbindung mit Industriebetrieben. Die Projektmethode wurde nach der Jahrhundertwende auch in allgemeinbildenden Schulen angewandt, ohne dafür bereits eine didaktische Theorie zur Verfügung zu haben.

Zwischen 1900 und 1915 entstand eine regelrechte Projektbewegung (Knoll 1992, S. 91f.), die diesen Zusammenhang von Kindorientierung und Schulreform propagierte. John und Evelyn Dewey beschreiben in *Schools of To-Morrow* (1915) im Wesentlichen Versuche mit Projektunterricht, der freilich sehr unterschiedlich aussah und bereits hier technische, praktische, soziale und künstlerische Varianten kannte. Irgendwie schien alles „Projekt“ sein zu können, so dass die Diskussion nach einer terminologischen Klärung oder einer Theorie der Projektmethode verlangte.¹⁵

Die Formulierung dieser Theorie hat William Kilpatrick vorgenommen, der seit 1909 am *Teachers College* der Columbia University in New York tätig war.¹⁶ Sein berühmter Aufsatz erschien 1918 im *Teachers College Record*, der führenden Zeitschrift der amerikanischen Schulpädagogik. Der Aufsatz hiess einfach „The Project-Method“ (Kilpatrick, 1918).¹⁷ Er erwähnte die Vorläufer nicht und Kilpatrick tat so, als sei er der Erfinder der neuen Methode. Der Erfolg war aussergewöhnlich: Die Zeitschrift konnte 60.000 Nachdrucke des Artikels absetzen, was auf eine aus heutiger Sicht kaum glaubliche Nachfrage hindeutet (Westbrook 1991, S. 504).

Kilpatrick kommt nicht die Priorität bei der Erfindung der Methode zu, aber diese Legende hält sich zäh, zumal in der Verbindung mit John Dewey und der Psychologie des Problemlösens. Tatsächlich ist die Beziehung zwischen Kilpatrick und Dewey durchaus konfliktreich, weil Dewey gerade *nicht* nachvollzog, was Kilpatrick 1918 begründete, nämlich eine Methode, die sich ausschliesslich an den Tätigkeiten und Interessen der Lernenden, speziell der Kinder, orientierte. Kilpatrick, nicht Dewey, ist der hauptsächliche Protagonist einer radikalen *child-centered education* (ebd., S. 500ff.), die tatsächlich die inhaltliche Organisation der Schule allein von den artikulierten oder den vermuteten Interessen des Kindes abhängig macht.

Die grundlegende Definition ist einfach, vage und suggestiv:

- „A project is a whole-hearted purposeful activity proceeding in a social environment“ (Kilpatrick 1918, S. 320).
- Präzisiert wird der Terminus 1921 in einem weiteren Artikel so: Der Begriff „Projekt“ soll *jede* Einheit einer zweckvollen Erfahrung bezeichnen, jede Gelegenheit (instance) einer Tätigkeit,

¹⁵ Oelkers 1997.

¹⁶ William Heard Kilpatrick (1871-1965) wurde 1909 als Lecturer in Education an die Columbia University berufen. Vorher war er Schulleiter in Georgia. 1918 wurde Kilpatrick Professor für Philosophy of Education am Teachers College; die Professur hatte er bis 1938 inne. Die *Progressive Education Association* wurde 1919 gegründet, unter der wesentlichen Mitwirkung von Kilpatrick. Die Schulreform-Bewegungen sind freilich älter, sie gehen auf philanthropische Bestrebungen des 19. Jahrhunderts zurück und zeigen klar die Einflüsse der europäischen Pädagogik (Cremin 1988, ch. 5).

¹⁷ Der Aufsatz ist 1935 in deutscher Übersetzung erschienen (Dewey/Kilpatrick 1935, pp. 161-179), in einem Kontext, der Kilpatricks Version der Projektmethode deutlich in Abhängigkeit von Deweys Theorie des Problemlösens sieht. Dieser Zusammenhang lässt sich so nicht aufrecht erhalten.

- bei der der *Zweck*, als innerer Antrieb (*urge*), das Ziel der Handlung festlegt, den Erfahrungsprozess leitet und seine Richtung oder seine innere Motivation festlegt“ (Kilpatrick 1921, S. 283).¹⁸

Kilpatricks Theorie kannte in den zwanziger Jahren eine Reihe von Alternativen, etwa solchen, die stärker die Form des Lehrgangs betonten oder solchen, die sich weitgehend auf den Aspekt des Problemlösens beschränkten. Die relativ unübersichtliche Theorielage, aber auch das starke Interesse der reformbereiten Lehrerschaft und nicht zuletzt die Schwächen der eigenen Definition veranlassten Kilpatrick zu einer ausführlichen Darstellung, die 1925 unter dem Titel *Foundations of Method* erschien (Kilpatrick, 1925).¹⁹

Hier wird der grössere Rahmen deutlich, der in der Unterscheidung von Projekttypen nicht sichtbar geworden war. Der Rahmen ist der der *child-centered education*, die Lernen ausschliesslich an Interesse und intrinsische Motivation bindet, jeglichen Zwang vermeiden will und von dieser radikalen Erneuerung der natürlichen Erziehung einen weit reichenden sozialen Wandel erwartet: „*Education is changing*“ (ebd. S. 251-271).

Die Projektmethode ist hier wiederum allgemein als Zusammenhang von zweckhafter Tätigkeit und Lernen (*purposeful activity and simultaneous learnings*) bezeichnet (ebd., S. 345), aber nun wird auch die psychologische Grundannahme mit genannt. Sie richtet sich gegen die traditionelle Vorstellung, wonach „Methoden“ Handlungspläne oder Gebrauchsanweisungen des Lehrers seien (*devices*), die den gegebenen Unterrichtsstoff in eine zeitliche Reihenfolge bringen (ebd.).

Ein *weiter* Begriff der Methode müsse das ganze Lernmilieu in Rechnung stellen, nicht nur die künstlich kontrollierte Unterrichtssituation. Das lernende Kind reagiert auf *alle* Reize seiner Umwelt, es baut seinen Charakter aus *vielen* Reaktionen auf, so dass die Methode auch nur in einer *umfassenden* Stimulation des Lernens bestehen kann (ebd.).

Es ist oft übersehen worden, dass Kilpatrick diesen Zusammenhang mit Thorndikes Lernpsychologie formuliert hat, nämlich mit Hilfe der empirischen These, dass nur ein Handeln aus Neigung dem Lernenden Befriedigung verschaffe und eher wiederholt werde als ein Handeln, das unter Zwang erfolge und für Frustrationen Sorge.

Kilpatrick hat diese Hypothese nie überprüft, wohl aber sie zur reformpädagogischen Lerntheorie verallgemeinert, die bis heute wirksam ist. Danach ist jenes Lernen am erfolgreichsten, das am meisten den Neigungen entgegenkomme und am wenigsten Zwang ausübe, wobei weder „Neigungen“ noch „Zwang“ klar definiert, also begrenzt, wurden. Auch hier konnte mit beiden Termen *alles* verbunden werden. Heute ist klar, dass Lernen sich nicht einfach normativ begrenzen lässt, also auch stattfindet, wenn keine „Neigungen“ gegeben sind und gerade dann nachhaltige Effekte haben kann.

Kilpatrick reduzierte die drei Ausgangskriterien des Projekts, die Kriterien der Manual Training School, nämlich Produktorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Schüler-

¹⁸ Grundsätzlich kann also der Begriff „Projekt“ jede Art von Erfahrung kennzeichnen, die durch einen bestimmten Zweck hervorgebracht wird (ebd.). Aber das ist zu weit definiert und zu nichtssagend, um irgendwie auf eine spezielle Methode hinzudeuten, die schulisch handhabbar gewesen wäre. Darum unterscheidet Kilpatrick verschiedene Typen von Projekten, die für eine Begrenzung des Terminus sorgen sollen (ebd., S. 283ff.).

¹⁹ Der Untertitel „*Informal Talks on Teaching*“ spielt auf William James' *Talks to Teachers* (1892/1899), nur dass Kilpatrick keine Vorträge hielt, sondern einen Dialog darstellte.

orientierung, auf *eines*. Was übrig bleibt, ist allein die Schülerorientierung. Das Kind war wichtiger als das Curriculum oder anders, nur jener Lehrplan und nur jene Schulorganisation erschien noch als legitim, die den Bedürfnissen und Orientierungen, abstrakt: den *eigenen* Zwecksetzungen des Kindes, entsprechen würde. Aber wann wäre das je der Fall?

- Weiter kommt man, wenn die naive Klientenorientierung, die nichts fordern kann und alles hinnehmen muss,
- abgelöst wird durch Herausforderungen des Denkens wie des Handelns, also nicht in irgendwelche Projekten aufgeht,
- sondern sich auf gehaltvolle Projekte bezieht, auf lohnende Fragestellungen und aussichtsreiche Probleme, die nicht ad hoc bestimmt werden können und nicht einfach „selbstorganisiert“ zu bearbeiten sind.
- Sie müssen auch die eigenen Grenzen bestimmen können.
- Kurz gesagt: Das Problem bestimmt das Projekt, nicht umgekehrt.

Die Theorie des Problemlösens ist allgemeiner, als es die Ankoppelung an die Projektmethode vermuten liess. Sie lässt sich auch analytisch verwenden, nicht nur didaktisch. In didaktischer Hinsicht in ein „Projekt“ immer *prospektiv*, es soll etwas bewirken; eine „Problemlösung“ kann dagegen auch *retrospektiv* verstanden werden, nicht als Aufgabe, sondern als Ergebnis. Die Lösung überzeugt, ist etabliert oder kann nicht beliebig verändert werden; sie ist so lange stabil, wie bessere Lösungen entweder nicht vorhanden sind oder nicht implementiert werden können.

Inzwischen gibt es keine Didaktik mehr, in deren Zentrum nicht Lernen und Problemlösen stünden. Geht man davon aus, dann lässt sich nicht mehr zwischen Bildung und Ausbildung, aber auch nicht mehr zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung unterscheiden, ausgenommen, dass die Begriffe jeweils verschiedenen Institutionen zugeordnet werden. Nur die Wertung schafft den Konflikt.

Diese Überlegung weist über die Psychologie hinaus auf Institutionen oder Organisationen, die nie neu entstehen, sondern ein bereits entwickeltes Feld voraussetzen. Schulen etwa entwickeln sich nicht unabhängig von ihrer Geschichte und so von historischen Problemlösungen. Neue Lösungen setzen nicht nur neue Probleme voraus, sondern auch alte Lösungen, die nicht einfach mit der Definition eines neuen Problems verschwinden, sondern ihr Gewicht behalten können.

Aber was wäre damit für die Lehrerbildung und die Organisation ihrer Lehre gewonnen? Einerseits kann es in einer Berufsausbildung nicht radikal um ein Lernen rein nach Interessen gehen, Standards und Themen sind vorgegeben; andererseits sind Projekte fordernd und verlangen den Einsatz der Beteiligten, die sich nicht auf die Zeitrechnung hinter den ECTS-Punkten zurückziehen können.

5. Projekte in der Lehrerbildung

Ohne Sprache, Rhetorik und Idealität im Berufsfeld wäre die „pädagogische Professionalität“ kaum denkbar.²⁰ Man kann den Beruf nicht auskühlen, er verlangt Arbeitsmotivation über die gesamte Berufsspanne und die Professionsmoral verbietet jede

²⁰ Zur Begrifflichkeit: Horn (2016).

Form von Zynismus. Die Sinnressource wird so vorgestellt, dass sie nicht versiegen kann, aber genau das macht die Berufstätigkeit auch anfällig, denn Sinn kann sich abnutzen, wenn die Eingangserwartungen verbraucht sind und sich nicht erneuern konnten. Auch deswegen verlaufen Berufskarrieren heute anders als noch vor dreissig Jahren.

Sicher ist eine Erfolgsbedingung für die Lehrerbildung, dass die Studierenden erfahren, dass sie sich im Blick auf die Ausbildungsziele entwickeln können und am Ende über ein Könnensbewusstsein verfügen. Auf der anderen Seite sollte man vorsichtig mit der Frage umgehen, ob das Berufsfeld durch die Ausbildung „gesteuert“ werden kann. Die Erfahrungen im Studium sind nicht direkt an die Erfahrungen der Praxis angeschlossen und was im Studium intensiv vermittelt werden konnte, ist nicht zwingend das, was die Anforderungen im Unterricht ausmacht, je nachdem, wie die Lernsituationen beschaffen sind und sich die Schulen entwickeln.

Die Ausbildung also muss damit rechnen, dass sie zwar die Vorstellungswelt und die Handlungsoptionen ihrer Studierenden beeinflussen kann, aber dass die Übergänge ins Berufsfeld von ihr nicht beherrscht werden, auch nicht mit den besten Lerntechniken, die ja nicht unabhängig von der gegebenen Situation eingesetzt werden können.

Auch in einer sehr direkt unterrichtsbezogenen Ausbildung gibt es immer Bereiche, die während der Ausbildung zugunsten anderer vernachlässigt wurden und sich später als besonders dringlich herausgestellt haben. Das gilt für unerwartete Probleme der Disziplinierung ebenso wie für die Elternkommunikation, Umgang mit Sonderwünschen, Konflikten im Kollegium oder dem eigenen Nichtwissen.

Anders als in vielen anderen Berufen werden auch nicht Spezialisten für einzelne Aufgaben oder Kompetenzbereiche angestellt, sondern Personen mit staatlichen Berechtigungen für Lehrämter. Die Spezialisierung erfolgt im Beruf. Ausserdem vermittelt die Ausbildung Idealnormen, die nur die zukünftigen Lehrkräfte auf das praktische Mass hin einstellen können.

Die Studierenden erwarten nicht, dass sie auf alle Eventualitäten vorbereitet werden. Wäre das anders, hätte man die Freiheiten der Berufsausübung massiv beschnitten. Die Freiheit meint auch, unsichere Situationen produktiv gestalten zu lernen. In diesem Sinne muss die Ausbildung auf die Probleme hinweisen, Lösungen anbieten und zugleich das Weiterlernen in der Praxis betonen.

- Dazu können Projekte dienen, die zeigen, wie sich Wissen verarbeiten lässt und aber auch die Lösungen bis zu einem gewissen Grade von sich abhängig macht.
- Lösungen müssen herausgefunden werden, also stellen keine Ableitungen aus Theorien dar.
- Aber sie kommen auch nicht zustande oder bleiben unter ihrem möglichen Wert, wenn nur auf die Erfahrungen und die Findigkeit der Lernenden vertraut wird.
- Nicht jede Lösung ist eine gute Lösung und eine gute Lösung muss nicht nur eine Passung zum Problem erkennen lassen, sondern auch einen Wissensabgleich zulassen.

In der multidisziplinären Lehrerbildung können an den Projekten je nach Thema verschiedene Disziplinen beteiligt werden. „Projekt“ ist nicht allein praxisbezogen, sondern

kann und sollte sich auch auf gemeinsame Forschung beziehen. In der Qualitätsoffensive ist das an vielen Stellen auch anzutreffen, Zusammenarbeit an Themen, die vor wenigen Jahren noch gar nicht nahegelegen hätte. Gerade hier wären dann neue und überraschende Lösungen zu erwarten.

Auch Praktika können Projekte werden, wenn Lösungen herausgefunden werden und nicht methodische Dogmen vermittelt werden, die sich nur in einer Prüfungssituation als tauglich herausstellen. Die ersten Kontakte mit der Berufswirklichkeit bestätigen nicht Theorien, sondern führen zu Fragen und oft auch zu Irritationen, die nach Bearbeitung verlangen. Es wäre sehr aufschlussreiches Projekt, Praktika mit Prüfungen zu verbinden. Prüfungen sind die Elemente der Lehrerbildung, die sich beharrlich jeder kreativen Weiterentwicklung verschliessen.

Aus grösseren Projekten können auch abgestimmte und gemeinsam betreute Qualifikationsarbeiten entstehen, die sich thematisch bündeln lassen und dann eine Art serieller Kohärenz bilden. Solche Projekte und damit Qualifikationsarbeiten können auch phasenübergreifend angelegt sein, etwa im Blick auf Evaluationen bestimmter Unterrichtsmethoden. Hätte man das bei „Lesen durch Schreiben“ gemacht und nicht einfach der Reformpädagogik vertraut, wäre die Rechtschreibung zu korrigieren nicht Aufgabe der Eltern gewesen.

Lernen im Projekt ist nicht dasselbe wie Gruppenarbeit im Seminar oder Begleitseminare zu einer Vorlesung. Beide didaktische Formen haben eigene Schwierigkeiten, etwa die Passung der Teilthemen oder der Bezug der Seminare zur Vorlesung, der enger oder weiter ausfallen kann, also mehr oder weniger Kohärenz aufbaut, das mit dem Ende des Modus abgearbeitet ist. In beiden Fällen sind die Themen vorgegeben und sollen in diesem Rahmen Bearbeitung finden.

- Projekte gehen aus von einem grösseren Problem, das in Teilaspekte zerlegt wird, über einen längeren Zeitraum Bearbeitung findet und mit einem Produkt endet.
- Das Wissen ist nicht vorgegeben, sondern wird für die Problembearbeitung aufbereitet und nutzbar gemacht.
- Der Modus der Bearbeitung ist egalitär, Autorität wird funktional verstanden und danach bewertet, was sie zur Problembearbeitung beiträgt.
- Das Resultat wird mit offenen Fragen präsentiert, also sagt auch aus, was *nicht* gelöst werden konnte.

Mit Projekten lässt sich eines *nicht* erreichen, nämlich ein geschichteter Aufbau von Kompetenzen, die mit Strichlisten geprüft werden. Projekterfahrungen, wenn sie gut gehen, vermitteln die Fähigkeit, Probleme intelligent zu lösen, aber diese Fähigkeit ist nicht isolierbar, sondern muss sich im nächsten Projekt neu bewähren.

Aber auch das heutige Studium erreicht überall da keinen geordneten Aufbau von Kompetenz, wo keine Technologien zur Verfügung stehen. Vielleicht sollte man sich professionelle Fähigkeiten fluid vorstellen, nicht oder nur zum Teil als bewährte Gewohnheiten und mehr vor dem Hintergrund der Anpassung an wechselnde Situationen, die angesichts der Probleme Reflexion verlangt. Damit kommt man der Realität des Berufes vermutlich näher als mit Strichlisten.

Literatur

- Artaud, François (1808): Discours sur un Projet de recherches des Monumens antiques de la ville de Lyon. Lu à la Scéance générale de la Société des Amis du Commerce et les Arts, du 29 janvier 1808. Lyon: Société des Amis du Commerce et les Arts.
- Camp Mayhew, Katherine/Camp Edwards, Anna (1936): The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903. Introduced by John Dewey. New York/London: D. Appleton-Century Company Inc.
- Defoe, Daniel (2006): Ein Essay über Projekte. London 1697. Übersetzt von Hugo Fischer/Werner Rapp; herausgegeben und kommentiert von Christian Reder. Wien/New York: Springer.
- Dewey, John (1904): The Relation of Theory to Practice in Education. In: Ch. A. McMurry (Ed.): The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I: The Relation of Theory into Practice in the Education of Teachers. Chicago: Chicago University Press, S. 9-30.
- Dewey, John /Dewey, Evelyn (1915): Schools of To-Morrow. New York: E.P. Dutton&Company.
- Dewey, John/Kilpatrick, William H. (1935): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Übersetzt von Georg Schulz/Ernst Wiesenthal. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger. (= Pädagogik des Auslands. Herausgegeben im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht von Peter Petersen, Bd. VI)
- Fiegert, M./Wischer, B.: Beipackzettel für Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Checkliste für die Kooperationsschulen.
<https://www.gesamtschule-schinkel.de/wp-content/uploads/2016/06/Beipackzettel-Forschungswerkstatt.pdf>
- Herfter, Christian (2014): Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. (= Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Band 4)
- Horn, Klaus-Peter (2016): Profession, Professionalisation, Professionalität, Professionalism - Historical and Systematic Remarks Using the Example of German Teacher Education. In: British Journal of Religious Education Vol. 38, No. 2, S. 130-140.
- Kilpatrick, William H. (1918): The Project-Method. In: Teachers College Record Vol. XIX, no. 4 (September), S. 319-334.
- Kilpatrick, William H. (1921): Introductory Statement: Definition of Terms. In: Teachers College Record XXII, no. 4 (September), S. 283-288.
- Kilpatrick, William H. (1925): Foundations of Method. Informal Talks on Teaching. New York: The Macmillan Company.
- Knoll, Michael (1991): Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. In: Pädagogische Rundschau 44, S. 41-58.
- Knoll, Michael (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45, S. 89-108.
- Kultusministerkonferenz (2017): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 07.03.2017.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07_Sachstand_LB_o_EW.pdf
- Lemonnier, Henry (éd.) (1913, 1915, 1918): Procès-verbaux de l'Académie Royale d'Architecture, 1671-1793. Publiés pour la Société de l'Histoire de l'Art Français. Sous le

- Patronage de l'Académie des Beaux-Arts. Tome III : 1697-1711. Tome IV: 1712.1726. Tome V: 1717-1743. Paris: Edouard Champion.
- Oelkers, Jürgen (1997): Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Dagmar Haensel (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel, S. 13-30.
- Rothland, Martin (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster/New York: Waxmann, S. 349-385.
- Schön, Donald (1984): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (1987): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Hoboken/New Jersey: J. Wiley and Sons.
- Schroeter, Romy (2014): Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. (= Beiträge zur Professionalisierung der Lehrerbildung, Band 5)
- Sloman, Steven/Fernbach, Philip (2017): The Knowledge Illusion. Why We Never Think Alone. New York: Riverhead Books.
- Stross, Randall (2017): A Practical Education. Why Liberal Arts Majors Make Great Employees. Stanford/California: Redwood Press.
- Ulich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven der Studierenden. Weinheim: Beltz Wissenschaft.
- Walm, Maik/Wittek, Doris (2013): Dokumentation zur Lehrer_innenbildung in Deutschland - eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Abrufbar unter:
http://www.gew.de/Orientierungshilfe_fuer_den_Flickenteppich.html
- Westbrook, Robert B. (1991): John Dewey and American Democracy. Ithaca/London: Cornell University Press.