

# Guter Unterricht am Berufskolleg

## - Anspruch, Wirklichkeit, Folgerungen -

---

### Gegenwärtige Ansprüche

Die Frage nach dem guten Unterricht ist zumindest für die an der Schule Interessierten ein Dauerthema. Und je nach Anlass (z.B. PISA oder TIMSS), Zeitgeist, didaktischem Standort und politischem Kalkül werden immer wieder Forderungen an die Lehrerinnen und Lehrer herangetragen, die – wenn sie nur eingelöst würden – einen besseren Unterricht versprechen. Neben den Zuweisungen aus den aktuellen Richtlinien- und Lehrplanänderungen werden vor allem folgende Ansprüche artikuliert:

- Der Unterricht sollte *lernfeldstrukturiert angelegt* sein und das Lernen soll sich in der Folge möglichst *handlungsorientiert* an geeigneten Lernsituationen entfalten. Nur so sei zu verhindern, dass das Lehren und Lernen bei den Schülern zu totem Wissen führt.
- Das *selbstbestimmte* und *selbstorganisierte Lernen* müsse im Vordergrund stehen, weil nur so die gewünschte (Lern)-Autonomie und Verantwortlichkeit bei den Schülern entstehen kann.
- Der Unterricht müsse genau definierte, für alle *verpflichtende Qualitätsstandards* ansteuern, weil sich ansonsten an Stelle von Leistung und Qualität Beliebigkeit und Mängel im Lehren und Lernen einstellen.
- Der Unterricht sollte stärker auf *Schlüsselqualifikationen, Lern- und Medienkompetenzen* statt auf Wissenserwerb ausgerichtet werden, vor allem, weil die Halbwertszeit von Wissen sich immer mehr verkürzt sowie der Wissensumfang ein solches Unterrichten nicht mehr zulässt.
- Der Unterricht sollte einer permanenten *Evaluation* zugeführt werden, weil erst auf dieser Basis die notwendigen Veränderungen gezielt herbeigeführt werden können.
- Mit Blick auf die Lehrtätigkeiten und Rollen wird den Lehrkräften empfohlen, sich möglichst als Helfer, Begleiter, Berater und dergleichen zu verstehen und die instruierenden Anteile zwecks Selbständigkeitsentwicklung im Unterricht stark zurückzunehmen.

### Und die Praxis?

Man kann erlebte Unterrichtspraxis kaum erschöpfend und objektiv erfassen bzw. beurteilen. Und Unterricht ist zu komplex und anspruchsvoll, als dass er mit einfachen Zugriffs- und Erklärungsmustern besprechbar wäre. - Und so spiegeln auch die folgenden Schlaglichter nur *meine* eingeschränkte und subjektiv gefärbte Sicht von Unterricht wieder, die sich zudem (fast) ausnahmslos auf die Unterrichtsbeobachtungen bei Referendarinnen und Referendaren – und damit auf „besondere“ Stunden und Rahmenbedingungen - stützt. Und wie es bei empirisch nicht abgesicherten Aussagen immer der Fall ist, so können auch die folgenden Skizzierungen nur als Anlass verstanden werden, das Problemfeld für weitere Diskussionen und Analysen zu öffnen. Unübersehbar ist allerdings, dass sich die Unterrichtspraxis – zumal der Referendarinnen und Referendare - in den letzten 10 Jahren deutlich gewandelt hat.

## **Von primär fachinhaltsbezogenen zu schüler-, themen- und kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben**

Unterricht berücksichtigt stärker als früher die spezifische Lernausgangslage der Schüler mit ihren schulischen und beruflichen Vorerfahrungen und greift auch die erzieherischen Notwendigkeiten und Chancen vermehrt auf. Er orientiert sich damit in Teilen auch deutlicher an den Interessen und Fragen der Betroffenen.

Vielleicht hat die Interdependenz von Unterrichten und Erziehen auch dazu geführt, dass bei der Unterrichtsplanung derzeit allgemeindidaktische und fachdidaktische Referenzgrößen in derselben Weise bedacht werden. Unterrichtsvorhaben beziehen sich in ihrer curricularen und pädagogisch-didaktischen Ausrichtung am Bildungs- und Erziehungsauftrag des Berufskollegs. Die einzelne Sequenz ist erkennbar in übergeordnete Zusammenhänge eingebunden. Vor allem scheint die jahrelang geführte - und noch immer aktuelle Diskussion - um den Kompetenzbegriff didaktische Fortschritte bewirkt zu haben, denn die Ausrichtung des Unterrichts wird intensiver unter intentionalen Gesichtspunkten reflektiert (u.a. die Frage nach der beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Relevanz). Inhalts- und Verfahrensfragen werden jetzt des Öfteren entweder parallel oder aber nachrangig entschieden. - Leider ist im gesamten Zusammenhang die Tendenz zu beobachten, dass die Fachkompetenzebene immer häufiger zugunsten von Methoden- und Sozialkompetenz „aufgeweicht“ wird. Offensichtlich fällt es gerade Lehrernovizen schwer, die besonderen erzieherischen und bildenden Momente, Schichten, Phänomene etc. der in Frage kommenden Fachgegenstände herauszuarbeiten und mit den Intentionen zu verknüpfen (Im Übrigen ja der Kern der didaktischen Analyse). Vermutlich führen aber auch „geheime“ und unbrauchbare Theorien (z.B. „Guter Unterricht enthält immer auch Gruppenarbeit, weil so kooperatives Handeln gelernt werden kann“ / „Ein guter Unterricht zielt immer auf alle Kompetenzbereiche“) sowie die „unreflektierte“ Übernahme von Rezepten (z.B. Methoden- und Kommunikationstraining nach Klippert) zu einer solchen Vorgehensweise.

## **Von der primär fachbezogenen zur bildungsgangbezogenen und lernfeldstrukturierten Arbeit**

Es wird immer noch *auch* in Fächern Unterricht erteilt. Gott sei Dank, möchte ich sagen, auch wenn die abweichenden Überzeugungen der Propheten noch so häufig artikuliert und der administrative Druck noch so sehr erhöht werden: Das mutmaßlich pädagogisch Sinnvolle, Wünschenswerte und Visionäre lässt sich in der *derzeitigen* Schulwirklichkeit didaktisch, organisatorisch und auch lernpsychologisch auf keinen Fall eins zu eins umsetzen und ist auch bei eingeschränkter Umgangsweise offensichtlich nur mit großer Mühe einzulösen. Fraglich bleibt auch, ob ausgerechnet auf diesem Wege die unbestrittenen Defizite eines herkömmlich-*schlechten* Fachunterrichts (mangelnde Vernetzung, mangelnde Handlungs- und Verstehensorientierung, mangelnde Berufsorientierung, mangelnde Individualisierung des Lernens etc.) überwunden werden können oder ob sich nicht stattdessen eine neue „Schlechtqualität“ einstellen wird (z.B. Verklumpung der Wissens- und Erfahrungsbestände; mangelnder Erkenntnisgewinn in der Sache; mangelnde Transferfähigkeit des Handlungswissens; mangelnde Abgrenzung schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit von der betrieblichen Ausbildung; mangelnde Rückversicherung über Bezugswissenschaften etc.). Allerdings scheint es mir ein wichtiger Fortschritt zu sein, dass viel häufiger als früher die Lehrer ihre engen Fachgrenzen überschreiten, sich in Bildungsgängen auf Erziehungs- und Bildungsziele sowie gemeinsame Unterrichtsangelegenheiten verständigen, gemeinsam an Tagesfällen und Projekten arbeiten und/oder Lernsituationen und Lernaufgaben gemeinschaftlich entwickeln usw.

## **Vom unterweisenden Unterricht zur eigenständigen Aneignung durch die Schüler**

Nicht erst seit PISA weiß man, dass das Lernen dann größeren Erfolg verspricht, wenn es stärker von der Verantwortung und Selbständigkeit der Schüler getragen wird und darüber hinaus aus einer konkreten Problemsituation heraus entwickelt werden kann. Vor allem die konstruktivistische Sichtweise sowie der handlungsorientierte Ansatz haben dazu geführt, traditionelle Vermittlungsformen (z.B. Frontalunterricht, Lehrervortrag, darbietendes und fragend-entwickelndes Verfahren) kritisch zu hinterfragen. Das Ergebnis ist wie so oft, wenn übereifrigen Pädagogen „der Gaul durchgeht“, zwiespältig: Auf der einen Seite finden sich überaus erfreuliche Ansätze eines stärker problemorientierten Ansatzes, bei dem die Schüler jene Freiräume im Denken und Tun erhalten, die erforderlich sind, um zu positiven und nachhaltigen Lernerfahrungen zu kommen; auf der anderen Seite ist aber die Tendenz unverkennbar, jetzt die Schüler alles selbst entdecken und machen zu lassen, unabhängig davon, ob sie die Voraussetzungen mitbringen oder dies aus lernpsychologischer oder unterrichtsökonomischer Sicht heraus sinnvoll erscheint. Zudem schießen manche Kollegen bei der Bereitstellung von komplexen und authentischen Lernsituationen weit übers Ziel hinaus. Beispielsweise werden Auszubildende des 1. Ausbildungsjahres zu Assistenten der Geschäftsleitung gemacht und müssen innerhalb einer halben Stunde weitgreifende Unternehmensentscheidungen vorbereiten, zu dessen ernsthafte Bewältigung ein Expertenstab in der Realität normalerweise mehrere Wochen benötigt.

Vor allem machen sich inzwischen drei bemerkenswerte „Theorien“ breit, die in dieser Weise auf keinen Fall weiter wirken dürfen:

Theorie 1: Lernen ist nur dann wertvoll, wenn die Schüler selber in Aktion treten bzw. selbstorganisiert arbeiten; möglichst in Gruppen.

Theorie 2: Man sollte bei autonomen Lernprozessen nur dann als Lehrer in Erscheinung treten, wenn das Lernen aus irgendeinem Grunde stockt oder die Schüler von sich aus Beratung einfordern.

Theorie 3: Man muss sich bei Gruppenlernprozessen möglichst heraushalten und bei Präsentationsvorgängen sollte man nur als Moderator in Erscheinung treten.

Handeln Lehrer nach diesen Annahmen, so verabschieden sie sich von ihren originären Aufgaben und Rollenmustern. Sie verschenken wichtige Anregungs-, Interventions-, Bereicherungs-, Anschauungs- und Reflektionspotentiale, die allesamt – gezielt eingesetzt – das Lernen befördern und effizient machen können. Manches Mal habe ich Referendare schon danach gefragt, was sie denn mit ihrem fachbezogenen Expertentum und ihrem lerntheoretischen Rüstzeug machen wollen, wenn sie dieses im Unterricht nicht einsetzen möchten.

## **Über permanente Unterrichtsevaluation zu verbessertem Unterricht**

Es ist wichtig, dass sich das System Schule als ein selbst lernendes und dauerhaft verbesserungswürdiges Gebilde begreift. Insbesondere die Berufskollegs haben – etwa im Gegensatz zu den Gymnasien – dies allein aus ihrer Verflochtenheit mit dem dualen Partner heraus schon immer getan. Momentan ist zu bemerken, dass die große Flut der „Evaluation“ ein wenig abgeebbt ist und sich die Schule wieder verstärkt mit curricular-didaktischen Fragen auseinandersetzt. Ich ermutige meine Referendarinnen und Referendare aber, jene „kleinen Möglichkeiten“ der Unterrichtserforschung einzusetzen, mit deren Hilfe man an wichtige Qualitäts- und Verhaltensmerkmale herankommt (z.B. Feedbackformen durch Schüler; Einzelinterviews im Nachgang zum Unterricht; schwarzes Brett für Verbesserungsvorschläge etc.)

Insgesamt aber scheint den Verantwortlichen des Bildungssystems nicht hinreichend klar zu sein, dass weder eine gezielte Bestandsaufnahme noch Absichtserklärungen ausreichen, um

eine bessere Schule und einen erfolgreicherem Unterricht zu gewährleisten. Da wird auch das aktuell diskutierte (und verordnete) Instrument der Qualitätsstandards wenig ändern: Gute Schulleistungen erreicht man weder durch Evaluationen noch durch Qualitätsstandards, sondern vor allem durch eine verbesserte Unterrichtsqualität. Und dazu benötigt man sehr gut ausgebildete und überdauernd motivierte Lehrerinnen und Lehrer (Lehrerethos); sicher auch eine intensive Berufsbegleitung und Lehrerfortbildung sowie eine gezielte Kontrolle.

## Einige Folgerungen

Guter Unterricht zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die Schüler einen Sinn in ihrem Lernen entdecken. Diesen Sinn vermögen nur sie selbst zu „ergründen“. Jedoch sollte die Lehrkraft alles nur Erdenkliche tun, damit die Schüler möglichen Bedeutungen „auf die Spur kommen“. Dazu bedarf es allerdings viel mehr als nur der Bereitstellung einer komplexen Lernsituation und des dazugehörigen Info- und Arbeitsmaterials. Besonders bedeutsam erscheinen mir in diesem Zusammenhang folgende Maßnahmen und Lehreraufgaben:

- Aufgabenstellungen müssen durch die Lehrkraft sorgfältig ausgewählt und im Unterricht transparent gemacht werden. Sie müssen *glaubwürdig* und *leistbar* sein.
- Durch geeignetes Lehrerverhalten ist bei den Schülern (nach Möglichkeit) eine *motivierende Grundhaltung* herbeizuführen. Daher sollte ein Lehrer auch hinter der Sache stehen und für diese begeistern können.
- Die kontinuierliche *Unterstützung und Begleitung des Lernens* ist sicher zu stellen. Dazu gehört es auch, das Lernen durch geeignete Impulse, Inputs und dergleichen zu bereichern und zu beschleunigen sowie die zu behandelnden Aspekte „anschaulich“ und „lebendig“ zu machen. Ich plädiere dafür, dass Lehrer sich wieder der Chancen und Möglichkeiten des Vormachens, des Zeigens, des Beschreibens und des Erklärens vergewissern und auch diese „Lehrkünste“ einsetzen.

Guter Unterricht zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass für unterschiedliche Lernziele unterschiedliche Lernformen herangezogen werden. Geht es beispielsweise um intelligentes Wissen, so sind systematische und mehr lehrgesteuerte Verfahren hilfreich, geht es um Handlungswissen, so sind erfahrungs- und handlungsnahen Lernformen – auch Projektarbeit und dergleichen besonders angezeigt. Will man als Lehrer die Lernkompetenz der Schüler fördern, so ist sicher das eigenständige Lernen in Kombination mit metakognitiver Steuerung, Kontrolle, Feedback und Korrektur vorzusehen. Positives und qualitativ ansprechendes soziales Lernen braucht das kooperative Arbeiten und die sozialen Bezüge, aber ebenso das erforderliche Feedback und die Korrektur. Jedenfalls entsteht es keinesfalls alleine dadurch, dass Gruppen irgendwie zusammen arbeiten.

Besonders wichtig erscheint es mir, dass Lehrer zwischen selbständigem, selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen unterscheiden können und darauf bezogen wissen, was jeweils an Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen des Lernens erforderlich ist. Auch sollten sie wissen, dass mit Schüleraktivität in erster Linie die Aktivität in den Köpfen und Herzen und nicht das vordergründige Aktivsein gemeint ist. Auch in frontalen Unterrichtssituationen und bei darstellend-nachvollziehenden Verfahren kann es gelingen, eine „Kommunikation der Gehirne“ und ein hohes Maß an eigenständigem Denken auszulösen.

Guter Unterricht zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass er für die Schüler unterschiedliche Lernwege zulässt und den Einzelnen möglichst optimal fördert und fordert. Dazu reicht ein primär auf Gruppenarbeit und auf Selbstbestimmung abzielendes Lernangebot nicht aus. Vor

allem wird es darauf ankommen, dass die Lehrkraft ihre Energien in den Dienst der zu unterrichtenden Menschen stellt. Im Einzelnen bedeutet das:

- Sie hat ein Interesse an den persönlichen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler.
- Sie hört den Schülern zu und gibt sich Mühe, den Einzelnen zu verstehen und ihm ein geeignetes Anregungsfeld anzubieten.
- Sie unterscheidet zwischen Lernen und Leisten und ermutigt die Schüler auch bei Fehlern und Rückschlägen.
- Sie sorgt dafür, dass Schüler beim Arbeiten Erfolgserlebnisse haben.
- Sie stellt sowohl die Prozesse als auch die Produkte des Lernens in den gemeinsamen Austausch und sorgt dafür, dass dies in entspannter Atmosphäre stattfindet.
- Sie schafft es, die Beziehungsarbeit in der Klasse so zu gestalten, dass die Schüler miteinander und voneinander lernen.
- Sie nutzt die vielfältigen Formen der Binnendifferenzierung.
- Sie möchte den Schülern möglichst viel „beibringen“.

## **Abschließende Bemerkung**

Klar, es gibt ihn nach wie vor - den ewig lehrerzentrierten, zumeist frontal geführten, eng vorgebenden und rein stoffbezogenen Unterricht, der oft genug zur Anhäufung von totem Wissen führt. Diesen gilt es zu überwinden und durch geeignetere Unterrichtsformen zu ersetzen. Allerdings darf dies nicht dazu führen, scheinbar „moderne“ Unterrichtskonzepte und Vermittlungsformen unreflektiert zu übernehmen.

---

Paul Kligen

Fachleiter und Hauptseminarleiter

im Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II, Köln II