

## Neue Lernkultur

### Sammelrezension zu:

*Dorit Bosse (Hrsg.) (2004): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Eine Anleitung zur Entwicklung einer neuen Lernkultur für angehende wie praktizierende Lehrerinnen und Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 191 Seiten. ISBN 3-7815-1308-4. Preis: 18 €.*

*Annette Czerwanski/Claudia Solzbacher/Witlof Vollstädt (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. 154 Seiten. ISBN 3-89204-660-3. Kostenlos bei der Stiftung erhältlich.*

*Annette Czerwanski/Dorit Grieser/Claudia Solzbacher/Witlof Vollstädt (Hrsg.) (2004): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 2: Praxisbeispiele und Materialien. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. 223 Seiten, CD-ROM und DVD. ISBN 3-89204-666-2. Preis: 28 €.*

*Miriam Gamoran Sherin/Lee S. Shulman (Guest Editors) (2004): Disciplinary perspectives on fostering a community of teachers as learners. Journal of Curriculum Studies March-April 2004, Volume 36, Number 2. 271 Seiten. ISSN 0022-0272 print/ISSN 1366-5839 online. Preis: US\$ 103, £ 62.*

In der aktuellen Jugendstudie *null zoff & voll busy* (ZINNECKER u.a. 2003) des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung konstatieren die Autoren einen Mangel an Lernfreude sowie eine „kaum entfaltete Lernkultur“ (ebd., S. 44) der Jugendgeneration, die zwischen 1983 und 1991 geboren wurde. Mit Blick auf verschiedene Ergebnisse ihrer Befragung an nordrhein-westfälischen Schulen stellen sie fest, „dass es gut drei Viertel der Kinder und Jugendlichen nicht in den Sinn kommt, dass Lernen zu den positiven Erfahrungsmöglichkeiten in der Schule gehören könnte“ (ZINNECKER u.a. 2003, S. 43). Gleichzeitig beschwören Bildungsexpertinnen und -experten in der Öffentlichkeit die Etablierung einer neuen Lernkultur an den Schulen, die zu selbstständigem, reflektiertem und nachhaltigem lebenslangen Lernen über die Schulzeit hinaus anregen soll (vgl. Forum Bildung 2002). Angesichts

dieser Debatte um den Kontrast zwischen Wunsch und Wirklichkeit schulischer „Lernkulturen“ erscheint es lohnenswert, aktuelle Publikationen zu sichten, deren Autorinnen und Autoren sich mit der Implementierung entsprechend betitelter Reformkonzepte und -programme befassen.

Die Auswahl der hier vorgestellten Bücher spiegelt verschiedene Blickrichtungen der an der Lernkultur-Debatte Beteiligten wider. Gleichzeitig unterscheiden sich die Publikationen hinsichtlich der empirischen Basis, auf deren Grundlage sie argumentieren. So entstand die erste Veröffentlichung im Kontext universitärer Lehrerbildung. Die beteiligten Autorinnen und Autoren analysieren bzw. propagieren verschiedene didaktische Konzepte und Methoden auf der Grundlage einschlägiger Studien, eigener Unterrichtsversuche und -beobachtungen oder mit Verweis auf Praktiken der Reformpädagogik. Die zweite Publikation,

eine *Best-practice*-Recherche zur Lernkompetenzförderung an ausgewählten Schulen eines Netzwerkes, ist stärker bildungspolitisch ausgerichtet. Hier liegt der Fokus auf Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit im Bereich der Lernkompetenzförderung. Die dritte Veröffentlichung überschreitet den deutschsprachigen Raum und steht stellvertretend für den forschungsmethodischen Ansatz der Design-Experimente. Konkret geht es dabei um die Implementierung eines Konzepts zur Förderung von *communities of learners* im Fachunterricht an amerikanischen Mittelschulen.

**Bosse: Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert.** Herausgeberin dieses Bandes, der sich primär an angehende und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer wendet, ist Dorit BOSSE, Leiterin des Referats für Schulpraktische Studien an der Universität Kassel. Sie präsentiert eine Sammlung von zehn Beiträgen über verschiedenste Konzepte und Praktiken zur „Weiterentwicklung des Unterrichts und der Lernkultur“ (S. 8), die im Stil einer Ringvorlesung locker aneinander gereiht wurden. Die Autorinnen und Autoren sind alle als Lehrende in der Lehrerbildung an der Universität Kassel tätig, beispielsweise in der Physikdidaktik oder als Leiter der Grundschulwerkstatt. In allen Beiträgen geht es um die Umsetzung der Forderung nach selbstständigem Lernen in unterrichtliches Handeln (vgl. S. 7), beispielsweise durch die Etablierung „präfigurative[r] Schreib- und Erzählkulturen“ (S. 88) in Anlehnung an die internationale Reformpädagogik oder durch komplexe, problemorientierte Aufgabentypen, wie sie der PISA-Studie zu Grunde liegen.

Laut Titel verbindet die Aufsätze die Idee der „Herausforderung“. So werden – quer durch die Fächer und Schulformen – Konzepte und Praktiken vorgestellt, die die Lernenden „in ihrem Bedürfnis nach Aktivität, in ihrer Wissbegier, in ihrem Entdeckungseifer und in ihrem Streben nach Eigenständigkeit im Denken und Handeln“ (S. 7) herausfordern. Leider wird diese Idee über den zitierten Passus hinaus nicht weiter ausgeführt und bleibt daher insgesamt recht blass. Häufig erscheint der Begriff der „Herausforderung“ lediglich als Synonym für die in der Einleitung, aber auch in den Beiträgen betonte Förderung von Selbstständigkeit (vgl. S. 8). Dabei wäre es durchaus erhellend, die Passung zwischen unterrichtlichen Aktivitäten und den Bildungsprozessen Her-

anwachsender unter dem Stichwort der „Herausforderung“ systematisch in den Blick zu nehmen, beispielsweise mit Blick auf verschiedene Formen von Dissonanz oder Niveaus der Kompetenzentwicklung, die kognitive Prozesse in Gang setzen. Versöhnlich stimmt, dass in einzelnen Beiträgen anhand von Beispielen *demonstriert* wird, worin der Aufforderungscharakter schulischer Lernaufgaben im Einzelnen bestehen kann. Hier wird die Leserschaft teilweise selbst in die Rolle der Lernenden versetzt, indem sie beispielsweise mit Mathematikaufgaben, Werkstatt-Bildern oder Beschreibungen von Unterrichtssituationen konfrontiert wird, die zur Bearbeitung oder Kommentierung anregen.

Der Band hebt sich insofern positiv von vielen anderen Publikationen aus dem Bereich der didaktischen Ratgeberliteratur ab, als in einzelnen Beiträgen praktische Empfehlungen durch Ergebnisse empirischer Forschung gestützt, aber auch problematisiert werden. Leider gilt dies nicht für alle Aufsätze. Im Folgenden seien exemplarisch zwei Beiträge herausgegriffen, in denen die Empirie nicht zu kurz kommt:

In dem Beitrag „Jeder wird zum Experten – Gruppenpuzzle im Physikunterricht“ stellt Rita WODZINSKI auf der Grundlage von Ergebnissen der Unterrichtsforschung allgemein- und fachdidaktische Überlegungen zur Verbesserung des Physikunterrichts an. Ausgehend von den Unterrichtsskripten, die dem Physikunterricht an deutschen Schulen zu Grunde liegen, präsentiert die Autorin eine Liste von Problemen, die durch die Methode des Gruppenpuzzles nicht behoben, aber zumindest verstärkt angegangen werden können. Bei der Vorstellung der Methode greift WODZINSKI auf ihre Entstehungsgeschichte in den USA sowie auf Empfehlungen des BLK-Modellversuchs SINUS zurück. Schließlich erörtert sie die Ergebnisse von Studien zu den Wirkungen dieser kooperativen Lernform, insbesondere hinsichtlich der Frage, wie „das Weitergeben des Gelernten in der Belehrungsphase den Lernerfolg beeinflusst“ (S. 23). Demnach ist die Methode nicht für alle Lernertypen gleich profitabel. Insbesondere ängstliche Schülerinnen und Schüler können durch die Herausforderung des Lernens durch Lehren auch negativ beeinflusst werden.

In dem Beitrag „Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern“ fasst Friederike HEINZEL Ergebnisse ihrer bereits an anderen Stellen

veröffentlichten Studien zur Praxis der Kreisgespräche in der Grundschule zusammen. Einleitend erläutert sie anhand von Fotos die außerschulische Bedeutung des Kreises als Versammlungsform. Routinen und Rituale des Kreisgesprächs in der Grundschule werden am Beispiel von Ablaufskizzen und Gesprächsauszügen herausgearbeitet. Darauf aufbauend charakterisiert Friederike HEINZEL diese Gesprächsform als „Zwischenraum [...] zwischen Schulkindheit und außerschulischem Kinderleben sowie zwischen (kinderkultureller) Hinterbühne und (schulkultureller) Vorderbühne“ (S. 118). Zudem stellt sie fest, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis häufig zu lehrerdominierten Formen des Kreisgesprächs tendierten, in denen Interaktion und Partizipation teilweise verhindert sowie kindliche Erlebnisse entwertet würden.

Die fehlende Systematisierung der Beiträge in einem Abschlusskapitel kann als Herausforderung für die Leser dieser Publikation verstanden werden. Damit ließe sich das zentrale Manko dieses Bandes produktiv wenden. Gerade aufgrund ihrer unterschiedlichen Empirie-, Fach- und Schulstufenbezüge lassen sich einzelne Aufsätze des Sammelbandes als Material für kooperatives Lernen in der universitären Lehrerbildung nutzen. Angesichts ihrer unterschiedlichen Qualität bieten sie Anregungen für eine kritische Auseinandersetzung mit der Propagierung einer „neuen Lernkultur“ in didaktischer Ratgeberliteratur.

**Czerwanski, Solzbacher, Vollstädt, Grieser: Förderung von Lernkompetenz in der Schule, Bd. 1 und 2.** Empirische Studien zur Implementierung „neuer Lernkulturen“ auf der Ebene von Einzelschulen und Schulnetzwerken gibt es bisher kaum. Einen interessanten Beitrag zur Füllung dieser Lücke liefert der erste von zwei Bänden mit dem Titel „Förderung von Lernkompetenz in der Schule“. Er fasst die Ergebnisse der mittlerweile abgeschlossenen Arbeit einer von der Bertelsmann-Stiftung eingesetzten neunköpfigen Expertenrunde mit Vertretern der Wissenschaft, der Schulpraxis und der Lehrerfortbildung zusammen, der auch Annette CZERWANSKI, Claudia SOLZBACHER und Witlof VOLLSTÄDT angehörten. Aufgabe der Arbeitsgruppe war es, bestehende Praktiken der Lernkompetenzförderung im Schulnetzwerk der Bertelsmann-Stiftung zu analysieren und zu systematisieren.

Nach einer Einführung in die Arbeit des Netzwerkes und der Expertenrunde enthält der Band zunächst ein Kapitel zur aktuellen Lernkompetenz-Diskussion. Es mündet in die Präsentation einer Arbeitsdefinition, die aus Sicht der Herausgeber „dem wissenschaftlichen Diskurs, aber auch der schulischen Praxis weitgehend Rechnung trägt“ (S. 17). Mit Blick auf einschlägige Literatur sowie die Ergebnisse der Recherche an den Netzwerkschulen umfasse „Lernkompetenz“ die miteinander verbundenen Dimensionen der Sach- und Methodenkompetenz, der sozialen Kompetenz sowie der Selbstkompetenz. Diese würden in individuellen und kooperativen Lernprozessen erworben, die der Bewusstmachung bedürfen (vgl. S. 30-34). Aus Sicht der Expertenrunde ist „Lernkompetenz“ damit keine Worthülse in der aktuellen Bildungsdebatte, sondern bringt – im Gegensatz zu verwandten Konzepten wie „Schlüsselqualifikationen“ oder „Bildung“ – besonders zwei Aspekte ins Spiel: In Abgrenzung zum Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ wird betont, dass methodisches Lernen stets inhaltsgebunden sei. In Abgrenzung zum Konzept der „Bildung“ wird der Aspekt der Operationalisierbarkeit betont und Lernkompetenz deshalb in einen vorläufigen Katalog von Kernzielen kleingearbeitet. Kritisch anzumerken ist, dass die emanzipatorische Dimension von Lernprozessen, die ja im Konzept der „Bildung“ eine zentrale Rolle spielt, im Theoriekapitel kaum diskutiert wird. Da der vorläufige Katalog von Lernkompetenz-Kernzielen auf der Grundlage der im nächsten Kapitel präsentierten Schulrecherche erstellt wurde, ist zu vermuten, dass dieser „blinde Fleck“ auch für die Lernkompetenz-Programme in manchen der beteiligten Schulen charakteristisch sein dürfte.

Im zweiten Kapitel werden die Ergebnisse der Praxis-Recherche an insgesamt 26 Netzwerkschulen vorgestellt. Die Ausgangsfrage der Recherche lautet: „Wie gelingt es diesen Schulen, eine lernkompetenzfördernde Lernkultur zu gestalten?“ (S. 35) Empirische Basis der Recherche ist eine Analyse von 26 „Selbstreports“ von Schulen, die fast alle im Bertelsmann-Netzwerk „Förderung von Lernkompetenz für lebenslanges Lernen“ organisiert sind. Die Analyse der Selbstdarstellungen wird ergänzt durch sechs knappe Fallstudien. Sie beziehen sich auf Archivunterlagen sowie leitfadengestützte Interviews mit zwei oder mehr Vertretern der jeweiligen Schulleitungen, mit Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern.

Die übersichtlich gestaltete Auswertung der Recherche folgt der Gliederung des Fragenkataloges, an dem sich die Schulen bei ihrem Selbstreport orientierten. Zentrales Ergebnis ist die Unterscheidung dreier Wege, die Schulen einschlagen, um Lernkompetenzförderung zu betreiben. „Die Vernetzung mit dem Fachunterricht und die Reflexion des Lernens werden dabei als besonders wichtig, allerdings auch oft noch als verbesserungswürdig angesehen.“ (S. 106) Der erste Weg ist gekennzeichnet durch eine implizite Förderung von Lernkompetenz, speziell durch organisatorisch verankerte Phasen eines offenen, handlungs- oder projektorientierten Unterrichts, z.T. in altersgemischten Lerngruppen. Dieser Weg wird vor allem von den befragten Grundschulen bevorzugt. Der zweite Weg setzt dagegen auf eine explizite Förderung in der Form von systematischen Kompetenztrainings oder Methodentagen, die in den schulinternen Curricula festgeschrieben worden sind. Für die älteren Schüler ergeben sich aus einem separaten Training über die achte Klasse hinaus allerdings kaum noch Lernfortschritte, falls dieses Training schon in Klasse 5 begonnen wurde (vgl. S. 109). Der dritte Weg der Lernkompetenzförderung führt die Schulen zunächst „auf indirektem Weg über die Veränderung der Lernkultur und Lernqualität zur expliziten Förderung der Lernkompetenz“ (S. 110). Konkret heißt dies, dass diese Schulen bei der Etablierung offener Lernformen festgestellt haben, dass den Schülern bestimmte Teilkompetenzen fehlen, die in kontextärmeren Situationen (d.h. in Kompetenztrainings) systematisch isoliert und bewusst gemacht werden müssen.

Auf der Grundlage der Recherche werden abschließend Empfehlungen ausgesprochen, die an Schulleitungen und Lehrerkollegien sowie an die Bildungspolitik und an die Schulforschung gerichtet sind. Hervorgehoben sei hier der Appell an die Schulforschung, einerseits zur Erarbeitung von Qualitätsstandards zur Lernkompetenzförderung beizutragen und andererseits die Evaluation entsprechender Konzepte und Praktiken in den Schulen durch wissenschaftliche Begleitung zu unterstützen.

Dass die beteiligten Netzwerkschulen wissenschaftliche Unterstützung zur Evaluation ihrer Lernkompetenzförderung benötigen, bestätigt der zwei Jahre später veröffentlichte Praxisband. Er enthält 33 Einzelbeiträge, in denen Schulentwicklungsarbeit zur Lernkompetenzförderung anhand von Kurzberichten und beigelegten Materialien

auf einer CD-Rom präsentiert wird. Die Autorinnen und Autoren stammen aus den Schulleitungen und Kollegien, die sich an der Praxis-Recherche der Expertenrunde beteiligt haben. Ihre Beiträge sind folglich als „strategische“ Texte mit Blick auf die Selbstdarstellung ihrer Schulen zu lesen, wenngleich sie erfreulich sachlich gehalten sind. Die von den Herausgebern systematisierten und kurz kommentierten Berichte und Materialien sowie der ebenfalls beigelegte kurze Begleitfilm geben anderen Schulen und Bildungsplanern praktische Anregungen in vier Bereichen der Lernkompetenzförderung: 1) Zielfestlegung in Schulprogrammen und hausinternen Curricula, 2) Unterrichtsarrangements, Diagnose und Selbstreflexion, 3) Konzepte zur Verankerung durch Personalentwicklung, 4) Einbeziehen von Eltern und außerschulischen Partnern. Als „Steinbruch“ weitgehend unausgewerteten Materials zur Implementierung von Lernkompetenzförderung kann dieser Band durchaus auch für Schulforscher und universitäre Lehrerbildner von Nutzen sein. Vor allem macht er deutlich, dass die Schulforschung Instrumente „zur Evaluation eines schulischen Gesamtansatzes zum Lernkompetenz-Erwerb“ (S. 14) erst noch bereitstellen muss, wie die Herausgeber betonen.

#### **Sherin, Shulman: *Disciplinary perspectives on fostering a community of teachers as learners.***

Inwieweit Schulforschung und Schulpraxis durch den forschungsmethodischen Ansatz des Design-Experiments (vgl. STAUB 2004, S. 121) bereichert werden können, zeigt die dritte Publikation. Seit 1994 wurde in einer Kooperation der Universität Stanford und der Bildungsagentur WestEd ein Forschungsprojekt unter der Leitung von Lee S. und Judith H. SHULMAN durchgeführt, das die Implementierung des Lehr-Lern-Konzepts „Fostering a Community of Learners“ (FCL) im Fachunterricht fördern und erforschen sollte. Die beteiligten Forscher bildeten dazu Teams mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern an verschiedenen *middle* und *high schools* in Kalifornien. Ein aktueller Themenband der Zeitschrift *Journal of Curriculum Studies* präsentiert ausgewählte Fallstudien und zentrale Ergebnisse dieses Projekts unter dem Titel „Fostering a Community of Teachers as Learners“.

Die in diesem Heft präsentierten und kommentierten Fallstudien sind überaus aufschlussreich und inspirierend für die gegenwärtige Debatte

über Lernkultur und Lehrprofessionalisierung in Deutschland. In den acht Beiträgen spiegeln sich zahlreiche „Fallstricke“ in der Konkretisierung eines sehr komplexen, konstruktivistisch orientierten Unterrichtskonzepts in der Praxis. Gleichzeitig sind produktive Veränderungen zu erkennen, die einzelne Lehrerinnen und Lehrer während der mehrjährigen Kooperation bei der Unterrichtsplanung und –umsetzung machen. So ist am Ende der Lektüre nachvollziehbar, warum SHULMAN und SHULMAN ihr Projekt im Rückblick als „the most challenging, frustrating, and yet enlightening programme of action and research“ (S. 269) bezeichnen, das sie je durchgeführt haben.

Was ist FCL? Das von den Erziehungswissenschaftlern Ann BROWN und Joe CAMPIONE (1994) in Anlehnung an John DEWEY entwickelte didaktische Konzept der „Förderung von Lernergemeinschaften“ basiert auf konstruktivistisch orientierten Lernprinzipien und wurde zunächst mit Blick auf den Biologieunterricht und die Leseförderung konkretisiert. Im Zentrum steht die Vorstellung, dass die Schülerinnen und Schüler zu einer *research community* werden, in der situiert und kooperativ gelernt wird. Mittels bestimmter Aktivitäten wie *jigsaw* (Gruppenpuzzle) oder *reciprocal teaching* sollen die Lernenden im gemeinschaftlichen Diskurs tief verarbeitetes Wissen zu den *big ideas* einer Fachdisziplin erwerben. Eine FCL-Unterrichtsreihe folgt dem Zyklus *research-share-perform*. Demnach umfasst sie *benchmarking lessons* zwecks Austausch von Vorwissen und die Schaffung gemeinsamer thematischer Grundlagen bzw. Fragestellungen im Plenum, dann die daraus erwachsende Arbeit in *expert groups* und schließlich eine *consequential task*, in der die Schüler in neu gemischten Gruppen ihr zuvor erworbenes Wissen teilen und mit Blick auf die *big idea* der Unterrichtsreihe hin transformieren und vertiefen (vgl. S. 209). Praktiken des kooperativen Lernens wie das Gruppenpuzzle finden an amerikanischen Schulen zunehmend Verbreitung. Dass sie nun auch an deutschen Schulen propagiert werden, zeigen nicht zuletzt die Beiträge von Rita WODZINSKI und der Gesamtschule Haspe in den beiden zuvor besprochenen Publikationen.

Die Herausgeber Miriam Gamoran SHERIN und Lee S. SHULMAN interessieren sich für die *domänenspezifischen* Herausforderungen des Planens und Durchführens von Unterricht nach dem Konzept des FCL. In ihrem einleitenden Aufsatz er-

läutern sie diese Schwerpunktsetzung und konkretisieren sie anhand von vier Aspekten, die die Autoren jeweils für ein Fach besonders in den Blick nehmen sollen:

- Wie gestaltet sich die Suche nach *big ideas*?
- Wann ist ein Thema *jigsawable*?
- Welche curriculare Gewohnheiten sind erkennbar und wie beeinflussen diese die Innovationsbemühungen?
- Welche Herausforderungen stellen sich bei der konkreten Durchführung einer FCL-Reihe in einer Lerngruppe? (Vgl. S. 136.)

Der Band enthält insgesamt vier fachbezogene Studien, deren Autoren als *instructional designers* bzw. *researchers* an dem Projekt beteiligt waren. Die in den vier Aufsätzen präsentierten Fälle wurden zum Teil bereits in Einzelaufsätzen oder unveröffentlichten Manuskripten dargestellt. Dort dürften sich auch methodische Details und Materialien finden lassen, die in einem Zeitschriftenband leider keinen Platz finden können.

Nach Lektüre aller vier Studien erschließt sich das Prinzip, dem die Anordnung der Studien in dem Zeitschriftenband folgt. Er beginnt mit Fällen, in denen die Forschenden und Lehrenden vor allem die Probleme der Implementierung von FCL erfahren und reflektieren. In den beiden letzten Studien wird dagegen deutlich, wie die beteiligten Lehrenden in einem langfristigen Lernprozess über mehrere Unterrichtsreihen hinweg eigene Problemlösungen entwickeln und dabei das FCL-Konzept auf der Grundlage ihrer subjektiven Theorien konkretisieren und für ihr Fach modifizieren.

Heinrich MINTROP ist der Autor des ersten Beitrags. Er sieht aufgrund seiner Fallstudien seine fachdidaktische Annahme gestützt, dass sich sozialwissenschaftlicher Unterricht, der im Ziel der Erziehung zur Bürgerschaftlichkeit (*citizenship*) seine einende Mitte hat, für das kooperative Lernen im Sinne von FCL gut eignet, da das Fach von seiner Tradition und Struktur her multiperspektivisch und pragmatisch auf die Lösung komplexer sozialer Problemstellungen hin angelegt ist. Aufgrund der losen, fragmenthaften Struktur des Faches erscheint Mintrop aber das Finden von Kern- bzw. Schlüsselthemen, den *big ideas*, als besonders schwierig. Auch das Zusammenführen von Expertenwissen für eine Synthese/Reintegra-

tion auf einer vertieften bzw. abstrakteren Ebene erweist sich für Lehrer und Schüler als schwierig. Diese Tendenz zeigt sich sowohl in einem Fall von FCL mit Novizen als auch in der Kooperation mit zwei berufserfahrenen Lehrern.

Dass der Anspruch des FCL-Konzepts, am Ende einer Reihe zu einer gehaltvollen Synthese im bedeutungsvollen Austausch von Expertenwissen zu kommen, nur schwer umzusetzen ist, belegt auch der nächste Beitrag von Judith H. SHULMAN und Stephanie A. RICO. Der gemeinsame kritische „Knackpunkt“ der beiden dargestellten Fälle liegt hier u.a. im Festhalten am Erwerb bestimmter fachlicher Inhalte, vor allem in Form von Faktenwissen, das alle Schüler gleichermaßen „beherrschen“ sollen. Hier zeigt sich, wie fachbezogene Routinen der Lehrer mit der Begeisterung für FCL und dem Wunsch einer Betätigung der Schüler als *research community* kollidieren und auch die Schüler irritieren können. Störend wirkt in dem Beitrag, dass der Unterricht der beiden Lehrer permanent als defizitär dargestellt wird, das Konzept des FCL oder die Rolle der Forschungspartner aber nicht in Frage gestellt werden.

Jennifer WHITCOMB ist Autorin der dritten Studie über FCL im Englischunterricht. Die von ihr präsentierten Fallstudien gehen über die Phase des Krisenhaften hinaus. Whitcomb zeigt anhand von drei Fällen auf, wie Lehrer aus solchen problembehafteten Situationen lernen, indem sie zu ihrer Lösung Vereinfachungsstrategien anwenden und sich damit für ein schrittweises, graduelles Experimentieren in ihrer Unterrichtspraxis entscheiden. Am Ende ihres Artikels fasst sie diese Strategien (*renaming, isolation, planning and retrenching, fusion*) zusammen. Der Aufsatz von WHITCOMB zeigt zudem, wie es den ausgewählten Lehrern auf je unterschiedliche Weise gelingt, das eigene didaktisch-methodische Repertoire zu erweitern, indem sie sich für das wiederholte Planen und Durchführen einer Reihe zu ein- und derselben Unterrichtslektüre entscheiden.

Dreh- und Angelpunkt der Innovationsbemühungen im nächsten Beitrag ist der Anspruch, eine *Diskursgemeinschaft* im Klassenraum zu etablieren. Das mag angesichts des dabei im Fokus stehenden Faches zunächst überraschen, denn es geht um Mathematikunterricht. Autoren dieser Studie sind Miriam Gamoran SHERIN, Edith Prentice MENDEZ und der beteiligte Lehrer David A. LOUIS. Bei dem Versuch, eine Gesprächskultur der

*negotiated meaning* zu etablieren, weicht auch dieser Lehrer – ähnlich wie ein von WHITCOMB beschriebener Englisch-Novize – von üblichen FCL-Methoden wie dem reziproken Lehren oder dem Gruppenpuzzle ab. Nach mehrfachen Experimenten kommt er zu der Erkenntnis, dass seine Schüler keine aktiven Lerner sein können, weil sie nicht gelernt haben, mathematische Gesprächskompetenz aufzubauen (vgl. S. 216). Deshalb konzentriert er seine Innovationsbemühungen im Rahmen der Kooperation mit den zwei Forschern darauf, den Schülern die Idee des *effective sharing* und *active listening* zunächst einmal im lehrer gelenkten Unterrichtsgespräch nahe zu bringen und eine entsprechende Gesprächskultur mit ihnen zu trainieren. Die Autoren präsentieren in ihrem Artikel Beispiele für solche Unterrichtsgespräche und Auszüge der diskutierten Aufgabenstellungen. In diesen Gesprächsausschnitten kommen die Schüler selbst zur Sprache. Zudem veranschaulichen Ausschnitte aus den schriftlichen und mündlichen Kommentaren des Lehrers zu seinem Unterricht überzeugend, wie ein Lehrer gerade durch die Beschäftigung mit einem konstruktivistischen Lernkonzept wie FCL zu einem Überdenken *seiner* aktiven Bedeutung als Gesprächslenker und Impulsgeber im Unterricht kommen kann.

Auf die vier fachbezogenen Aufsätze mit Fallstudien folgen in dem Zeitschriftenband drei Artikel, in denen die Fälle vergleichend betrachtet und kritische Abschlussresümées zu den Erfahrungen im Rahmen des Forschungsprogramms gezogen werden. Zunächst hinterfragt Howard GARDNER die Implikationen dreier Kategorien, die für das FCL-Konzept selbst wie auch für das von SHULMAN und SHULMAN geleitete Forschungsprogramm wesentlich sind: *discipline, understanding, community*. Gardner leitet daraus eine recht provozierende, aber berechtigte Fragestellung ab: Inwieweit kann die Lernergemeinschaft der an den Design-Experimenten Beteiligten überhaupt selbst den Kriterien gerecht werden, die das FCL-Konzept für die Lernprozesse der Schüler aufstellt?

Im vorletzten Aufsatz führt Alan H. SCHOENFELD aus, warum sich das FCL-Konzept in seiner Komplexität und Reichweite für die beteiligten Lehrkräfte in allen Fächern als äußerst anspruchsvoll, teilweise sogar überfordernd erwiesen hat. Abschließend verweist er auf einen interessanten Aspekt, der den Blick über die fachbezogenen Routinen der Lehrer hinauslenkt. Problematisch

bei einer weitreichenden Implementierung von Unterrichtsreformen wie dem FCL-Programm sei die „Planungskultur“ der amerikanischen Lehrerschaft. SCHOENFELDS Kritik an der Planungspraxis amerikanischer Lehrkräfte findet sich in einem Aufsatz von Fritz STAUB wieder. Darin heißt es, es gebe in den USA ein verbreitetes „Verständnis vom Curriculum als ‚Curriculum-as-manual‘, das genaue Vorgaben macht, welcher Stoffbereich mittels welcher Methoden zu unterrichten ist“ (ebd., S. 131). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Forschungsprojekt zu FCL im Kontext der tendenziell offeneren und autonomen Planungspraktiken an deutschen Schulen wohl aufgegriffen worden wäre.

Im abschließenden Aufsatz kommen die Leiter des Forschungsprojektes, Lee S. und Judith H. SHULMAN, zu Wort. Sie beschreiben ihre anfänglichen Schwierigkeiten, ein Modell zu entwickeln, das erklärt, warum ambitionierte Unterrichtsreformen wie die Implementierung von FCL in einem Fall äußerst erfolgreich sind, in einem anderen aber nur wenig oder sogar gar nicht. Ergebnis der Theoriearbeit ist ein Modell zur Analyse von *teacher learning communities*, das auch für die hiesige Lehrprofessionalisierung und deren Analyse gewinnbringend sein dürfte.

Kritisch anzumerken ist, dass die Schülerperspektive in dem Projekt weitgehend ausgeblendet wird. Wir erfahren wenig über die jeweils beteiligten Lerngruppen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Unterrichtsplanung. Vor allem erfahren wir nicht, welche Lerner von den Veränderungen möglicherweise profitieren und welche eher nicht. Darüber hinaus stellt sich zum Beispiel die Frage, ob „Vereinfachungsstrategien“ im Umgang mit ungewohnten didaktischen Prak-

tiken nicht nur bei den Lehrenden, sondern auch bei den Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind.

Nicht zuletzt mit Blick auf die einleitend zitierte Studie aus dem Bereich der Jugendforschung bleibt daher zu hoffen, dass es in der hiesigen Schul- und Unterrichtsforschung zukünftig mehr Studien geben wird, in denen die Implementierung „neuer Lernkulturen“ speziell mit Blick auf die Lernerperspektive empirisch erforscht oder im Rahmen wissenschaftlicher Schulbegleitung evaluiert wird.

## Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. – Bonn.
- BROWN, Ann L./CAMPIONE, Joseph C. (1994): Guided discovery in a community of learners. In McGilly, K. (Ed.): Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice. – Cambridge, MA, pp. 229-270.
- STAUB, F.C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: ZfE-Beiheft 3-2004, S. 113-141.
- ZINNECKER, J. u.a. (2003): null zoff & voll busy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. – Opladen.

*Dr. Andrea Reinartz, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Tel. 0541-969-4204, E-mail: areinart@uos.de*