

Jianping ZHENG

(Tongji Universität Shanghai, China)

**Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen des
Lehrerlernens zu konstruktivistischem Unterrichten –
Bericht einer Aktionsforschung in China**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe28/zheng_bwpat28.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 28 | Juni 2015

Berufliche Lehr-Lernforschung

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Carmela Aprea**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe28/zheng_bwpat28.pdf

Vorgelegt wird die Auswertung einer mehrjährigen Aktionsforschung in der VR China, in der kaufmännische Berufsschullehrer und universitäre Didaktiker zusammengearbeitet haben und dabei Unterrichtsgestaltungen zu gleichbleibenden beruflichen Fachinhalten in verschiedenen Lerngruppen sequentiell variiert haben, um experimentell mögliche unterrichtliche Problemstellungen und Vorgehensweisen zu finden, die Schüler kognitiv sinnvoll ansprechen und herausfordern. Diese Forschung war zugleich Teil eines vom Bildungsministerium Chinas landesweit initiierten, ambitionierten Weiterbildungsprogramms für Berufsschullehrer.

Da die Lehrer sprunghafte Berufsbiografien vorweisen, im Regelfall keine universitären Vorkenntnisse zur Pädagogik und Didaktik mitbringen, institutionell mit sehr spezifischen Fremderwartungen und Traditionen konfrontiert sind, treten hier möglicherweise schärfer als in Deutschland die Schwierigkeiten, Chancen und Gelingensbedingungen bei Versuchen hervor, mit Hilfe von aktuellem Wissenschaftswissen konstruktivistische Praxen und Gegenstandsbehandlungen zu etablieren.

Dokumentiert wurden die Überlegungen und Pläne der Lehrkräfte vor und nach den Unterrichten sowie die Unterrichtsverläufe selbst. Festgehalten bzw. ablesbar sind die jeweiligen Kontext- und Handlungsbedingungen. Die Befunde werden in einen theoretischen Rahmen eingeordnet und interpretiert. Das schließt Rückschlüsse auf die subjektive Sicht der Lehrenden auf Gestaltungsspielräume, didaktisch-theoretische Konzepte, Fachinhalte und Schülerbilder ein. Eingeschätzt werden zudem die Dynamik und Perspektive von Lerngemeinschaften aus Forschern und Lehrern in Form der Aktionsforschung für die Professionalisierung der Berufsschullehrkräfte in China gerade auch in Abgrenzung zu den derzeit präferierten zentralen Maßnahmen.

[P.S. Der Beitrag wurde in engem Gesprächszusammenhang mit Prof. em. Dr. Gerhard Gerdsmeyer, Universität Kassel, erstellt]

Difficulties and conditions for the success of teacher development in regard to constructivist teaching – Report on an action research project in China

Presented is the evaluation of an action research project in the People's Republic of China on which vocational school teachers and university educationalists worked collectively over several years and sequentially varied teaching methods, while retaining the same vocational content, in order to experimentally identify potential teaching-related problems and approaches that appeal to and challenge students at the cognitive/practical level. This research also formed part of an ambitious further education programme for vocational school teachers initiated nationwide by China's Ministry of Education.

As the teachers have 'erratic' career biographies, generally bring with them no previous university-level pedagogical and didactical training, and are confronted institutionally with very specific traditions and expectations on the part of others, the difficulties, opportunities and conditions for success arising in experiments to establish constructivist practices and ways of dealing with subjects are possibly more pronounced in that country than in Germany.

The teachers' ideas and plans were documented before and after lessons, as was the course of the lessons themselves, thereby providing a record of the contexts and conditions for their actions in each case. The findings are arranged and interpreted in a theoretical framework, and include conclusions regarding the subjective point of view of the teachers on creative freedom, didactic-theoretical concepts, subject content, and perceptions of students. Also assessed are the dynamics and prospects of learning communities, comprising researchers and teachers, in the form of action research for the professionalisation of vocational school teachers in China, as opposed particularly to the currently preferred centralist measures.

[P.S. The article was prepared in close consultation with Professor Emeritus Gerhard Gerdsmeyer, University of Kassel]

Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen des Lehrerlernens zu konstruktivistischem Unterrichten – Bericht einer Aktionsforschung in China

1 Ausgangslage und Fragestellungen

Die Bilder, die sich praktizierende Lehrkräfte auf der einen Seite, pädagogische und didaktische Forscher auf der anderen Seite von (gelingendem) Unterricht machen, pflegen nur ausnahmsweise ähnlich zu sein. Die einen gewichten (in der großen Mehrzahl) die erfahrungsgestützte Perspektive stark, dass es ihnen mehr oder weniger gelingt, den eigenen Ansprüchen und den Erwartungen ihres unmittelbaren Umfeldes gerecht zu werden, die anderen sehen vor dem Hintergrund theoretischer Entwürfe, vor allem das Spektrum ungenutzter Möglichkeiten, zu besseren Ergebnissen zu kommen. Diese Diskrepanz ist einerseits konstitutiv für alle Vorhaben, die als Weiterbildung verstanden, aufgesucht oder angeordnet werden. Sie ist in ihrer Hartnäckigkeit zugleich Anlass zu Missverständnissen über die Chancen und Schwierigkeiten, durch Weiterbildungsmaßnahmen Unterrichte zu verändern. Das gilt selbst dann noch, wenn Lehrer sich für Weiterbildung öffnen, weil sie z. B. mit ihren eigenen Unterrichten nicht zufrieden sind: auch hier sind die Bilder von Unterricht, die jeweils zugrunde gelegt werden, diskrepant.

Nachfolgend soll über eine Weiterbildungsmaßnahme berichtet werden, in der bewusst versucht wurde, die Diskrepanz methodisch und inhaltlich zu akzeptieren und für eine produktive Kommunikation zu nutzen. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass die Prämissen, Prinzipien und Methoden der Aktionsforschung, so wie sie von Lewin (1948) erstmals methodologisch fixiert und z. B. von lateinamerikanischen Praktikern (z. B. Freire 1982) partizipativ weiterentwickelt wurde, auf diese Problemlage übertragbar sein müssten. (Es ist hier dabei ausdrücklich an eine Gemeinschaft von Lehrern und Wissenschaftlern gedacht und nicht an das in jüngerer Zeit diskutierte forschende Lernen in Lehrer-Lehrer-Gemeinschaften. (vgl. z. B. Altrichter/Posch 2007)) Die Maßnahme ist in Kooperation mit einigen beruflichen Schulen vornehmlich in Shanghai über mehrere Jahre von Mitgliedern des Instituts für Berufsbildung an der Tongji Universität (Shanghai) durchgeführt worden. Für den Teil der Maßnahme, den die Verfasserin zu verantworten hat – und lediglich über diesen Teil wird hier berichtet –, kann davon ausgegangen werden, dass die Bilder über Unterricht unter den Beteiligten sehr differierten, denn die eingebrachte Wissenschaftsperspektive kann abgekürzt als „konstruktivistisch geprägt“ aufgefasst werden (i. S. von Dewey, Wygotsky, Bruner, Piaget, Aebli u. a.), während bei den Lehrkräften überwiegend Erfahrungen mit lehrerzentrierten Praxen prägend waren, was in China schon allein historisch nachvollziehbar ist. Gleichwohl sind auch aus Forschersicht der Reichtum und der Wert dieser Erfahrungen nicht gering zu schätzen, zumal sie gar nicht durch theoretisches oder deskriptives Wissenschaftswissen substituiert werden könnten – teils weil es solches Wissenschaftswissen (noch) gar

nicht gibt, teils weil es in seiner Begrifflichkeit handlungsfern bleibt. Diese Situation ähnelt der Ausgangslage der Aktionsforschung: Die Forscher, die zu Problemen keine theoretisch schlüssigen und bewährten oder vom Klienten akzeptierte Antworten haben, beraten partizipativ (also auf Augenhöhe und nicht belehrend) durch Einbindung in eine gemeinsame Problembestimmung, Lösungsfindung, Evaluation, Lösungsmodifikation oder Weiterentwicklung. Man versucht disparates Wissen zu bündeln und Schritte zu finden, die als machbar eingestuft werden und aus Sicht aller Beteiligten Verbesserungen bedeuten. Ein Theoretisieren über die Ereignisse und Kontexte erfolgt überwiegend eher im Nachgang.

Aus diesem Fundus an Fragestellungen sollen für die nachfolgende Darstellung einige herausgegriffen und diskutiert werden. Vornehmlich wird es um folgende Punkte gehen:

- Inwieweit gelingt Weiterbildung im Rahmen von Aktionsforschung?
- Inwieweit gelingt es dabei, konstruktivistisch Sichtweisen und Handlungsweisen zu etablieren?
- Welche Einflussfaktoren hemmen bzw. fördern Umstellungen im Lehrerhandeln?
- Welche Einflussfaktoren begrenzen den Handlungsspielraum der beteiligten Forscher?
- Zeichnen sich Ansatzpunkte für künftige Weiterbildungsvorhaben ab?

2 Situation der Weiterbildung für Berufsschullehrkräfte in der VR China

Es ist hier nicht der Ort, das chinesische Berufsbildungssystem eingehend vorzustellen. Schlagwortartige Vorstellungen darüber scheinen ohnehin verbreitet: Man assoziiert, dass es nahezu lückenlos eine vollschulische Ausbildung vorsieht, die überwiegend in 45-minütigen Lerneinheiten organisiert wird, dass die Ausbildung meistens 3-jährig konzipiert ist, dass die Ausbildungen auf eher spezielle Tätigkeitsbereiche ausgelegt sind, dass die Berufsschulklassen mit 30-50 Schülern sehr groß sind, dass die Schüler pauschal als wenig leistungsfähig etikettiert werden, dass die Berufsschulen daher – unbeschadet der großen Zahl an Schülern – gern als Restschulen bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund des in China unterschwellig virulenten oder offen betonten und praktizierten konfuzianischen Denkens, demzufolge das von einer Person erreichte Niveau seiner Bildungsabschlüsse und das Ansehen der Institution, die das Abschlusszeugnis vergeben hat, darüber entscheiden sollten, welche berufliche Position die Person bekleiden darf, ist das Ansehen der Berufsschulen bei Eltern, Schülern und Betrieben so gering, dass viele berufliche Schulen die Flucht nach vorne antreten: Sie betonen nicht, wie viele ihrer Schüler einen Arbeitsplatz finden, sondern wie viele aufgrund ihrer Schulzeugnisse noch den Zugang zu einer weiterführenden Bildungseinrichtung geschafft haben.

Das sind grobe und plakative Charakterisierungen, die hier aber nicht weiter verfeinert werden sollen. Sie helfen immerhin, die Bedeutung einzuschätzen, die dem bildungspolitischen Handeln der politisch Verantwortlichen in China zukommt, die sich seit den 90er Jahren zunehmend für die berufsschulische Bildung engagiert haben, weil sie erkannt haben, dass die Industrialisierung und Modernisierung der Wirtschaft möglichst gut ausgebildete Arbeiter

und Angestellte auf allen Ebenen benötigen. Sie haben viel Geld bereitgestellt, einige Hochschulen haben berufspädagogische Studiengänge eingerichtet, Forschungs- und Verwaltungseinrichtungen wurden neu geschaffen, neue Curricula eingerichtet usw. Vor allem aber wurden sehr aufwändige Weiterbildungsmaßnahmen angestoßen und durchgeführt. Zwischen 2007-2010 wurde mehrere Hochschulen vom Bildungsministerium (MoE) und Finanzministerium Chinas beauftragt, Weiterbildungskonzepte, Kurse und Lehrmaterialien zu 10 allgemeinen Aspekten wie bspw. Lehr-Lernmethoden, Technologien und Medien, Lehrerstandards usw. und in 70 domainspezifischen Fachgebieten der Berufsschullehrkräfte wie Mechatronik, Bauwesen, Rechnungswesen, Außenhandel usw. zu entwickeln. Jedes Projekt wurde mit Finanzmitteln im Umfang von 800.000 RMB gefördert (vgl. Bildungsministerium 2006; Sekretariat 2007).

Die Weiterbildungsaktivitäten, über die an dieser Stelle berichtet wird, sind eine kleine Facette in diesem großen Paket.

3 Bedingungen des Handelns und Lernens von Lehrern

Sich mit der Weiterbildung von Lehrern zu beschäftigen, legt es nahe, sich die Bedingungen klar zu machen, denen diese sich subjektiv ausgesetzt sehen. Lehrer in China scheinen im Grundsatz in das gleiche Kraftfeld gestellt wie Lehrer in Deutschland. Allerdings werden einzelnen Faktoren andere Wertigkeiten zugeschrieben und sind qualitativ anders ausgeprägt. Folgende Bedingungen sind in der Untersuchung zum Verständnis der Diskussionen und Lehrerhandlungen im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme vor allem berücksichtigt worden:

- Die Lehrkräfte müssen den Erwartungen genügen, die andere an ihre Arbeit richten. Insbesondere die *Schulleitung*, die *Schüler* und deren *Eltern* erwarten, dass die Unterriehte vor allem überprüfbar effektiv sind und möglichst erfolgreich auf Prüfungen vorbereiten. Lehrkräfte sollten zudem in ihrem Verhalten und Stil einigermaßen der jeweiligen *Schulkultur* entsprechen. Diese Harmoniebestrebung übersteigt z. B. europäische Maßstäbe und Ansprüche – allerdings gibt es auch mehr Ausweichmöglichkeiten: Arbeitnehmer (auch Lehrkräfte) wechseln in ihrem Arbeitsleben den Arbeitsplatz im Schnitt häufiger als Personen in Europa. → *pragmatische Fremderwartungen*
- Die Lehrkräfte müssen für ihre Tätigkeit Selbstkonzepte und subjektive Theorien entwickeln, die nicht nur die Fremderwartungen einschließen, sondern ihre eigenen Ansprüche, Erwartungen, Empfindungen und Erfahrungen einbeziehen und subjektiv als erfolgreich bewertet werden können. In dieser biografischen Perspektive übernehmen sie – meistens unbewusst imitierend – Rollenbilder von Lehrern und Schülern aus der eigenen Schulzeit sowie Bilder der zugehörigen unterrichtlichen Szenarien. Das daraus resultierende Erfahrungswissen wird überwiegend in Skripts (Schank/Abelson 2008) abgelegt, die als Bündel von Erwartungen und routinisierbaren Handlungsoptionen prägend werden. Es sei angemerkt, dass es auch eine nennenswerte Zahl von Lehrkräften gibt, die die tradierten Rollenbilder ablehnen und Skripts ausbilden, die offene, schüleraktive Lernarrangements be-

vorzugen (vgl. Zheng 2007). → **Selbstkonzept und biografische Prägung (Sozialisation)** (Kunter/Baumert 2012; Baumert/Kunter 2006; Berliner 2001)

- Die Lehrkräfte müssen für die Curricula, die sie zu vermitteln haben, hinlängliche fachliche Kenntnisse erwerben, um stoffliche Routen, wie sie vornehmlich in Schulbüchern skizziert sind, interpretieren und adaptieren zu können (Shulman 1986, 1987; Baumert/Kunter 2012, 32). Das ist nicht selbstverständlich, weil nur wenige Lehrkräfte eine pädagogische, manche auch keine fachliche Vorbildung haben. Da die Curricula fachlich zwar eher schmal und speziell sind (s. u. Tab. 1; vgl. auch Shi 2011), dafür aber nicht selten bis ins Beruflich-Handwerkliche vertieft werden, sind eigene betriebliche Erfahrungen nicht selten hilfreich. → **Fachkompetenz**
- Die Lehrkräfte müssen fähig sein, konsistente Handlungspläne für die Unterrichte zu entwickeln und diese Pläne situationsangemessen umzusetzen. In aller Regel ist die Fähigkeit, (überhaupt) Pläne zu entwickeln und umzusetzen, kein Nadelöhr und wird über kurz oder lang routinisiert. Dabei werden Rückgriffe auf die biografisch erworbenen Rollenbilder und szenischen Vorstellungen – also die *Skripts* – sowie auf die vorgedachten (und meistens in Lehrmitteln hinterlegten) *stofflichen Routen* vorgenommen und diese beiden Schemata – vereinfacht gesprochen – entlang des Skriptverlaufs (und unter Umständen durch kleine Variationen innerhalb der Standardskripts und stofflichen Routen) zur Deckung gebracht (vgl. Fischer/Gerdsmeier 2014, 11). → **Planungsfähigkeit und** (zur Unterfütterung der Planungsentscheidungen und Planumsetzungen diverse) **subjektive Theorien** (Berliner 2001; Seifried 2009, 33ff.)
- Die Lehrkräfte müssen ihre didaktische Fantasie an die organisatorischen Bedingungen in ihrer Schule (z. B. überwiegend zeitlich enge Lerneinheiten) und die (meistens eher geringe) Kooperationsfreude ihrer Kolleginnen und Kollegen anpassen. → **organisatorischer und kooperativer Rahmen**
- Dieses Kräftefeld, das der einzelne Lehrer auszubalancieren und zu kultivieren versucht, wird nun häufig dadurch gestört, dass auch noch Ansprüche der wissenschaftlichen Didaktik an die Lehrkräfte und Schulen herangetragen und bildungspolitisch legitimiert werden. Im Kern geht es dann fast immer darum, Schülern unterrichtlich ein Lernen und Handeln zu ermöglichen, das den heute dominanten konstruktivistischen Sichtweisen vom Aufbau subjektiven Wissens und Könnens Rechnung trägt. Außerdem wird angestrebt, dass Schüler über die Unterrichte etwas lernen, das sie außerschulisch in ausgewählten beruflichen Tätigkeitsfeldern handlungskompetent macht. Über diesen zweiten Anspruch wird an späterer Stelle noch zu sprechen sein, weil das Konstrukt der Handlungskompetenz selbst Fragen aufwirft. → **wissenschaftsbestimmte Fremderwartungen**

Die Reformprogramme im Bereich der beruflichen Bildung im heutigen China sind durchgängig spezielle und mit Ressourcen ausgestattete Konkretisierungen dieser wissenschaftlichen Fremderwartungen. Sie greifen Positionen aus der Pädagogik und Didaktik, teils auch Aussagen der Berufsfeldforschung auf, wobei die Positionen bildungspolitisch mal mehr, mal weniger verstärkt, aber teilweise auch gefiltert und „verbogen“ werden. So oder so: Die Pro-

gramme sind der eigentliche und *systematische* Unruheherd im skizzierten Kräftefeld. Diese Beunruhigung bis hin zur Störung ist ein unausgesprochener Teilaspekt von unterrichtsbezogener Weiterbildung. Sich ihm auszusetzen, ist nicht selten angeordnet bzw. durch schulinternen Druck nahe gelegt. (Eine freiwillige und mit hinlänglicher Eigenmotivation ausgestattete Teilnahme resultiert vermutlich überwiegend eher aus dem *unsystematischen* Moment vorgängiger subjektiver Irritationen beim beruflichen Handeln.)

Die angesprochenen Störungen bringen die Lehrkraft annahmegemäß aus der Balance: Sie

- verlangen die Abkehr von vertrauten Skripts und die Erprobung von (zumindest in Teilen) neuen Skripts,
- verlangen zum Teil einen anderen Umgang mit Fachinhalten (z. B. resultierend aus Auslegungen des Kompetenzbegriffs: was muss verstanden und wie integriert werden und was meinen Verstehen, Fokussieren und Anwenden dabei usw.),
- verlangen ein verändertes Planungsverhalten und Planungskonzept sowie die Aufgabe einiger subjektiver Theorien zugunsten anderer Deutungen,
- verlangen aktive Bemühungen, Teile der pragmatischen Fremderwartungen von Schülern und Kollegen zu verändern und verlangen den persönlichen Glauben daran, dass auch mit dem modifizierten Konzept die Prüfungen der Schüler zumindest nicht schlechter ausfallen,
- verlangen, dass das neue Vorgehen mit dem Selbstkonzept verträglich bleibt, dieses vielleicht sogar besser trifft bzw. dass im entgegengesetzten Fall das Selbstkonzept hinlänglich offen ist oder sogar modifiziert werden kann.

Eine über Weiterbildung an eine Lehrkraft herangetragene Reformidee, bringt diese Lehrkraft ganz offensichtlich in eine persönlich zunächst einmal ungemütliche und stressige Lage. Von daher sind auch die Erfolgsaussichten für die Lehrkraft wie auch für den Weiterbildungner alles andere als sicher. Es ist daher von Interesse, was sich seitens der Lehrkraft wie auch des Weiterbildungners als kritische Punkte herausstellen, was Erschwernisse sind, wo Blockaden einsetzen, was ein Gelingen befördert usw.

4 Spektrum von Vorgehensweisen in der Weiterbildung

Das Repertoire, Weiterbildung zu betreiben, ist groß und vielfältig. Angesprochen werden soll hier nur kurz das, was in den letzten Jahren in China überwog – das lehrgangsförmige, beherrschende Angebot – und das Vorgehen, von dem dieser Beitrag handelt.

4.1 Lehrgangsansatz

Bei dem Umfang, in dem in China im berufsbildenden Bereich Weiterbildungsmaßnahmen mit staatlicher Unterstützung durchgeführt worden sind, und bei dem Versuch, möglichst viele Lehrkräfte zu erreichen bzw. viele Multiplikatoren auszubilden, ist es nachvollziehbar, dass viele Maßnahmen zunächst einmal als Lehrgänge mit vortragend-beherrschendem Charakter

organisiert waren. Ob das, was dann an eher allgemeinen, wissenschaftsbestimmten Informationen angeboten wird, als Impuls stark genug ist, um die bisherige Planungsbalance eines Lehrers zu stören, ist eine erste Frage. Aber selbst im Falle einer Störung wird die einzelne Lehrkraft mehr oder weniger damit allein gelassen, das gehörte Allgemeine angemessen in einen ganz konkreten Umbau bislang als bewährt erlebter Skripts und Stoffbehandlungen zu übersetzen, und ob sie das will und kann, ist die zweite Frage. Um diese Gefahr abzuschwächen, wurden als zweiter Schritt viele lokale Projekte initiiert – wie erwähnt landesweit 70 – in denen Lehrkräfte versuchen sollten, Anwendungen musterhaft auszuarbeiten, wobei man meistens im didaktischen Modus von Instruktion und Anwendung blieb.

Es ist auffällig, dass der überwiegende Teil der Lehrgänge sich den unterrichtlichen Methoden widmet und ihnen ein hoher Wert beigemessen wird, wofür auf den ersten Blick kein vernünftiger Grund zu erkennen ist. Diese Schwerpunktsetzung war sogar politisch gewollt. Die **Hintanstellung** der Fachdidaktik könnte zum einen ein Reflex auf die Lehrgangssituation mit einer i. d. R. sehr heterogenen Lehrerschaft aus vielen verschiedenen beruflichen Richtungen sein. Möglicherweise ist sie auch von evaluativen Gesichtspunkten beeinflusst: Ob Lehrkräfte Empfehlungen der Lehrgänge umsetzen, lässt sich anhand des Einsatzes von Methoden sehr viel einfacher prüfen als anhand fachdidaktischer Entscheidungen. (Ein solches Vorgehen würde allerdings eine zentrale Intention des Reformkonzepts des MoE letztlich (selbstverschuldet) aushebeln.) Schließlich mögen sich auch Verflachungen im didaktischen Denken ausgewirkt haben: z. B. scheinen auch in Deutschland viele Reforminitiativen, die zunächst lerntheoretisch begründet waren, am Ende in eine bloß methodische Umgestaltung des Unterrichts eingemündet zu sein.

Festzuhalten ist, dass m. W. in China – lässt man ein paar knappe, subjektive Anmerkungen ganz beiseite – für den berufsbildenden Bereich bisher keine empirischen wissenschaftlichen Untersuchungen bekannt geworden sind, die eine Wirksamkeit des methodenorientierten Vorgehens belegen.

4.2 Weiterbildung als Anwendung von Aktionsforschung

Dem Lehrgangsansatz steht der Ansatz gegenüber, mit Weiterbildung und mit der Entwicklung unterrichtlicher Praxis möglichst von den Schwierigkeiten oder Problemstellen her zu beginnen, die die Lehrenden selbst und freiwillig thematisieren, und unter bewusster Einbeziehung der subjektiven Theorien, mit denen die Lehrenden Lernen, Lehren, Unterricht, Schule usw. interpretieren, und unter Respektierung der Selbstkonzepte, die die Lehrenden bislang herausgebildet haben (Borko 2004). Ideen und Fragen, die die Forscher formulieren, werden dann – so der methodologische Ansatz – weniger als Handlungsanweisung oder versteckte Kritik wahrgenommen, sondern als zusätzliche Interpretation und Verständigungsbeitrag. Und auf Verständigung zielt dieser Ansatz. Das hilft auch dem beratenden Forscher. Er verfügt für sein Denken zwar über einen theoretischen Hintergrund, der neben fachinhaltlichen Konzepten vor allem Lernvorgänge, Motivationen, didaktische Muster, Persönlichkeitskonzepte, Gruppenprozesse, Organisationseinflüsse u. Ä. sehr allgemein in den einschlägigen Begriffen abzubilden vermag, aber daraus lassen sich bislang keineswegs konkrete Hand-

lungsanweisungen logisch schlüssig ableiten, die im Unterrichtsplan des Lehrenden und noch weniger im Hinblick auf die faktisch eintretenden Unterrichtssituationen die Lücke zu den raum-zeitlich singulären Kontexten und Ereignissen schließen könnten (Altrichter/Kannoier-Finster/Ziegler 2005; Altrichter/Posch 1998). Zwischen dem Allgemeinen-Nichtsituierten und dem vornehmlich erfahrungsbasiert Antizipiert-Situierten bzw. dem faktisch-spontan Realisierten existiert u. E. eine Leerstelle, die durch Erfahrungswissen und Routinen (Skripts), kunsthafte Gestaltungskraft (Plankonstruktion, Erfindung von Lernaufgaben bzw. von „Störungen“ usw., was auch als teachers' practical knowledge zu verstehen ist) und schöpferische Präsenz im Unterrichtsgeschehen (Wahrnehmung und Handhabung schöpferischer Momente usw.) gefüllt wird (Gerdsmeier 2007; Gerdsmeier/Köller 2008; Verloop/Direl/Meijer 2001). Und all das gehört zum Kapital der praktizierenden Lehrkraft und ist nicht im Wissenschaftswissen des Forschers impliziert. Insofern gehört es im Allgemeinen nicht zur Aufgabe des beratenden Forschers, Lehrkräften konkrete Handlungsempfehlungen oder gar Rezepte anzudienen. Die Aufgabe ist einfacher und ehrlicher: sie besteht darin, im jeweiligen Kontext als bedeutsam eingestufte theoretische Zusammenhänge einzubringen und gemeinsam mit den Lehrkräften zu überlegen, ob sich daraus plausible Gestaltungsideen für konkrete Unterrichte gewinnen lassen, die begründet erwarten lassen, dass erkannte unterrichtliche Schwierigkeiten und Probleme bei Berücksichtigung spezifischer Ansprüche überwunden oder verringert werden können.

Der Idee nach geht es also um Kommunikation zwischen Personen, die jeweils wichtiges Wissen und professionelle Kompetenzen einbringen, und um den Versuch, sich auf überlegene Alternativen zu verständigen. Die Vorteile für den Unterrichtspraktiker liegen auf der Hand, aber auch der Forscher gewinnt dabei: die Erfahrungen erweitern und präzisieren nicht nur sein theoretisches Verständnis von Unterricht, Lehrerhandeln usw., sondern er erwirbt in den Lücken zwischen allgemeinen Theorien und Singularität paradigmatische Einsichten, Anschauungen und Einfälle, die zum Ausgangspunkt nachfolgender bedingter Generalisierungen werden können, die weitere Beratungen erleichtern und unterstützen, das Wissenschaftswissen auf vor-theoretischer Ebene erweitern und zu hypothesenprüfender Forschung anregen. (Altrichter/Posch 1998; Kempfert/Rolff 2005) Indem die subjektiven Theorien der Lehrer zum Dreh- und Angelpunkt des Verständigungs- und Entwicklungsprozesses gemacht werden und nicht das Wissenschaftswissen des Forschers und dessen normativen Vorlieben, überwindet dieses Vorgehen die Einwände, die teilweise gegen die Aktionsforschung erhoben werden, dass nämlich der Forscher, indem er sich parteilich einmische, die Grenzen zwischen Wissenschaft und Ideologie verwische.

Weiterbildung sich in diesem Sinne als einen Anwendungsfall von Aktionsforschung zu denken, ist eine Sache. Es konzeptionell umzusetzen, ist eine andere, und es bringt eine Reihe von Abstrichen mit sich. Zum einen ist Weiterbildung im allgemeinen Verständnis keine Situation, in der eine Lehrkraft und ein Forscher miteinander reden, sie wird sich vielmehr immer an eine größere Zahl von Lehrenden richten. Zum anderen wird man es nicht als eine Privatangelegenheit von Einzelpersonen ansehen dürfen, es dreht sich jeweils um berufliches Handeln von Personen, die typischerweise in unterschiedlichen Organisationen arbeiten, so

dass die Zusammenarbeit auch von den Organisationen her explizit gebilligt und arrangiert werden muss. Diese organisatorische Involviertheit erscheint ambivalent. Einerseits könnte sie förderlich sein, weil bei einem weitreichenden Wandel der Unterrichtskonzepte – beispielsweise von weitgehend instruierenden zu eher konstruktivistisch arrangierten Unterrichten – auch Veränderungen in der Schulorganisation nahe liegen und so frühzeitig mitbedacht werden könnten. Andererseits könnte aber auch durch die Einbindung der Schulorganisation dem Weiterbildungsprozess mehr oder weniger ungewollt ein Stempel aufgedrückt werden, der ganz anderen schulischen Interessen dient.

4.3 Design der durchgeführten Maßnahme

Faktisch hat das Vorhaben folgende Form angenommen. Ergänzend zu den Kontakten zu Lehrkräften, mit denen die Verfasserin schon länger vertrauensvoll zusammenarbeitete, hat das Institut für Berufsbildung (IBB) der Tongji Universität Vereinbarungen über längerfristige Weiterbildungsmaßnahmen mit einigen Berufsschulen in Shanghai getroffen. Das Programm erstreckte sich von 2008-2010 (Auswertung und Nachuntersuchungen 2011-2014) und wurde von allen beteiligten Einrichtungen, Forschern und aktiv einbezogenen Lehrkräften als bedeutsam eingestuft. Die Maßnahme begann auf Wunsch der Schulen mit Lehrgangsteilen zu pädagogischen und methodischen, speziell fallmethodischen Themen. Das war ergänzt um eine Abfrage bei den Lehrkräften, welche Methoden sie bereits kannten, welche sie wo kennengelernt hatten und welche Erfahrungen sie damit gesammelt hatten. Dann wurden von der Schulleitung bzw. der schulischen Abt. für Unterrichtsstudien, die in jeder Schule für die strategische und praktische Entwicklung didaktischer Kompetenzen zuständig ist, jeweils eine Gruppe von Lehrenden vorgeschlagen, die ihnen für die Maßnahme besonders geeignet schienen und die überwiegend aus Lehrkräften bestand, die schon einmal oder mehrfach für ihre karrierebedeutsamen „öffentlichen Unterrichte“ ausgezeichnet worden waren, bzw. aus Lehrkräften, denen man eine solche Entwicklung zutraute. Für alle lässt sich annehmen, dass sie sich im Einklang mit den *pragmatischen Fremderwartungen* in ihrer Schule fühlten

In einem nächsten Schritt hospitierten die Forscher – für jede Schule waren jeweils zwei zuständig, die fast immer auch gemeinsam auftraten – in den Unterrichten der vorgeschlagenen Lehrkräfte und vereinbarten schließlich mit denen, die sich als besonders aufgeschlossen und interessiert zeigten, die weiterführende Kooperation. Damit begann die Weiterbildungsmaßnahme i.e.S. Für den von der Verfasserin verantworteten Teil folgte dann ein Gespräch der Forschergruppe mit der jeweiligen Lehrkraft über einen anstehenden Unterricht, dessen Thema, Kontext, Absichten usw. und über insgesamt **neuralgische** Punkte. Der Unterricht selbst folgte Tage später, er wurde videografiert und – wie bei allen Unterrichten und den sofort nachfolgenden Nachbesprechungen – von den beiden Forschern und zwei Mitgliedern aus der schulischen Abt. für Unterrichtsstudien besucht. Der Unterricht wurde zwischen Lehrkraft und Forschern im Geiste der Aktionsforschung besprochen, alternative Vorgehensweisen und Fortführungen wurden erörtert. Insbesondere die alternativen Herangehensweisen

wurden von der Lehrkraft ausgearbeitet, in Parallelklassen Tage später verwendet, erneut besprochen usw. Das wurde meist mehrfach wiederholt.

5 Ergebnisse

Aus der Fülle der Materialien – Videos, Mitschriften, Protokolle usw. – sind drei Fälle ausgewählt worden, um an ihnen einige Einschätzungen zu illustrieren, die aus Forschersicht auffällig scheinen. Es soll jeweils kurz der Fall skizziert werden, dann sollen sich Einschätzungen zum Lehrerhandeln (und Unterrichtsgeschehen) sowie zum Agieren der Forscher anschließen.

5.1 Fall A

5.1.1 Fall und Kontext

Der teilnehmende Lehrer unterrichtete im Außenhandelsbereich. Sein nicht-pädagogisches und nicht-ökonomisches Hochschulstudium hatte er mit einem Bachelor of Science abgeschlossen. Er sammelte zunächst viele Jahre Lehrerfahrung an allgemeinbildenden Schulen, deren Prüfungsdruck nach seiner Einschätzung seine unterrichtliche Leistungsfixierung geprägt hatte. Er wechselte dann für mehrere Jahre in die Wirtschaft und war speziell im Außenhandel tätig. Seit einiger Zeit war er wieder im Schuldienst und hatte sich sehr im Aufbau eines Außenhandelslernbüros und in der Konstruktion des zugehörigen Curriculums engagiert. Für die schulische Abteilung für Unterrichtsstudien war diese Lehrkraft wegen der besonderen betrieblichen Erfahrungen und schulischen Leistungen eine Person, an deren Weiterentwicklung und Weiterkommen hohes Interesse bestand.

Fachlicher Gegenstand war während der Kooperation ein Modul zum Booking of Shipping Space under the condition of Less than container load (LCL), was (simuliertes) praktische Einüben einschloss bzw. vor dem üblichen Hintergrund von Lernbüros oder Übungsfirmen zu sehen ist, die berufliche Rollen nachstellen, Geschäftsprozesse abzubilden versuchen und aktuelle Themenstellungen dabei durch Arbeitsaufträge (working tasks) einzubetten trachten.

In der Ausgangsversion (V1) des Unterrichts stellte der Lehrer zunächst einmal den stilisierten Geschäftsprozess eines Frachtagenten Schritt für Schritt vor. Dabei gab er folgende Schritte vor: Schiffsräume buchen, LCL Aufträge erwerben, Schiffsräume und LCL Aufträge zuordnen, Zuordnungsliste ausfüllen, Vorgang monetär abbilden und Profit berechnen. Diese Struktur wurde nicht weiter erläutert, allerdings wurden zu „kritischen Punkten“ Tipps gegeben (etwa: Schiffsräume zu buchen bevor LCL-Aufträge erworben werden). Dann wurden nach Vorgaben zunächst einzelne Vorgänge kleinschrittig geübt, die sich dann nach und nach zum gesamten Geschäftsprozess zusammenfügen und – betont – als Ganzes gesehen werden sollten.

Obwohl sich die Sicht von Lehrer und Forscher sehr schnell als different herausstellte, blieb die Gesprächs- und Arbeitssituationen spannungsfrei und vertrauensvoll; die Gespräche hatten in den erlebten konkreten Unterrichten, die allen Gesprächsteilnehmern bekannt waren,

ihr Zentrum. Gleichwohl waren die Gespräche für alle Beteiligten schwierig. Um diese Schwierigkeiten zu verdeutlichen, wird in der nachstehenden Beschreibung das Trennende überpointiert hervorgehoben, was den tragenden kooperativen Geist nicht widerspiegelt.

Der Lehrer hatte seinem Unterrichtsplan eine Reihe subjektiver Theorien unterlegt und betonte, dass er in seinem Plan besonderen Wert darauf gelegt habe, das praktische Üben interessant zu gestalten sowie die Authentizität und Wirksamkeit des simulierten Kontextes sicherzustellen. Er subsumiert sein Konzept, Schüler im simulierten Kontext durch praktisches Üben (sinnlich repräsentiert insb. durch büromäßige Raumgestaltung und Rollenspiele) lernen zu lassen, unter dem Begriff des Handlungsorientierten Lernens. Und da er die einzelnen Übungsschritte immer in den übergreifenden Zusammenhang des ganzen Ablaufs gestellt habe, seien nicht einzelne Berufsfertigkeiten, sondern ganzheitliche Berufskompetenzen geübt worden. Er erwähnte allerdings auch ein unbestimmbares Unbehagen am ganzen Ablauf und am Schülerverhalten.

Aus Forschersicht waren demgegenüber die tradierte Kleinschrittigkeit, die Lehrerdominanz, das Muster aus Belehrung, Rezeption und Anwendung vorherrschende Eindrücke, die Geschlossenheit des Unterrichtsablaufs, die fehlenden Räume für die Schüler zu eigenen Entdeckungen, Fragestellungen, Modellierungen usw. Der Unterricht enthielt (anwendende) *Arbeitsaufgaben*, aber keine *Lernaufgaben* (vgl. Gerdmeier/Köller 2008). Nun ist es schwer, mit der Lehrkraft darüber zu reden, wenn man die subjektiven Theorien des Lehrers ernst nimmt und deren Gültigkeit für ihn evident scheint und wenn man nicht in Distanzierung zum Konkret-Erlebten und selbst schulmeisterlich wissenschaftsbestimmt dozieren will. Hier erwies es sich als Glücksfall, dass der Lehrer in seine subjektiven Theorien eine Reihe wissenschaftsbestimmter Begriffe eingebaut hatte (Handlungsorientierung, Kompetenz, Ganzheitlichkeit usw.), die in Weiterbildungen aufgegriffen und so zurecht gedeutet waren, dass sie an sein bisher Gedachtes anschlussfähig waren. (So wie Deutsche, die sich früher eines (gewöhnlichen) Gartenteichs rühmten, nun (modisch) über ein Feuchtbiotop zu verfügen annehmen, obwohl sie den Begriff nur aufgeschnappt und nicht verstanden haben und die wassergefüllte Plastikschaale auch nichts Biotopisches hat.) Die Gespräche darüber, was diese Begriffe bedeuten könnten und in weiten Teilen der Wissenschaft faktisch bedeuten, lösten tatsächlich beim Lehrer Nachdenklichkeit und eine Öffnung für alternative Unterrichtsgestaltungen aus. Wo es allerdings den Forschern an Mut fehlte, komplizierte Begriffe zu bereden, behelfen sie sich mit Appellen an die Experimentierlust, etwas zu versuchen und den Schülern etwas mehr zuzutrauen.

Er experimentierte daraufhin in den Parallelklassen gedanklich und konzeptionell zunächst mit eher kleinen Modifikationen. Er hatte Schwierigkeiten, aus den Arbeitsaufgaben zu einem letztlich komplexen Handlungsablauf eine handhabbare Lernaufgabe zu gestalten, die problemhaltig für die Lernenden schien. Seine Strategie war es zunächst, übergreifende Fragestellungen wieder in kleine Schritte zu zergliedern, um sich die gewohnte Kontrolle des Unterrichtsgeschehens zu erleichtern. Folgerichtig versuchte er im Unterrichtsprozess an Punkten, an denen die Schülerarbeit aufgrund tatsächlicher Problemerkahrungen stockte, sich immer wieder schnell einzumischen und die Probleme für die Schüler zu lösen. Diese hartnä-

ckige Wirkung seiner subjektiven Theorien annullierte faktisch die konzeptionellen Zugewinne an kognitiver Aktivierung der Schüler. Die Neigung des Lehrers zu erklären und zu steuern, wirkte tief verwurzelt, so dass er nicht selten problemhaltige Fragen, die er aufwarf, auch selber beantwortete.

Die Unzufriedenheit des Lehrers mit seinen eigenen Unterrichtskonzeptionen und die eingehenden Betrachtungen der Konzeptionen gemeinsam mit den beteiligten Forschern führten ihn – nach einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess in vielen kleinen Schritten – in der vierten (und letzten einbezogenen) Version (V4) dazu, im unterrichteten kaufmännischen Handlungsfeld auch den Sinn der gewöhnlichen Branchenregeln und Geschäftsarten zu hinterfragen, darauf basierend Probleme zu formulieren, diese als roten Faden bei der Bearbeitung der Aufträge zu nutzen, Konflikte bzw. Problemfälle zu erzeugen, um die Schüler herauszufordern. (Tatsächlich ist das Konstrukt des Frachtagenten in der VR China juristisch und dadurch z. T. auch pragmatisch alles andere als bereits abgeklärt und unzweideutig (vgl. z. B. Schröder 2008, 60ff.). Konstruktion und Durchführung entsprachen zwar noch nicht dem, was man gemeinhin mit „konstruktivistisch angelegten Unterrichten“ meint, aber es hatten merkliche Verschiebungen in diese Richtung stattgefunden: Der Lehrer suchte nach übergreifenden Fragestellungen, denen die einzelnen Arbeitsaufträge untergeordnet waren, er ließ es zu, dass Schüler „Fehler“ machten und erkannte den didaktischen Wert und die Lernchance dieser „Fehler“. Andererseits lehnte er es ab, die Schüler ihre Lernprozesse im Unterricht selbständig reflektieren zu lassen. Hinzu kam, dass die Lerneffekte der Schüler auch dadurch eingeschränkt wurden, dass die Präsentation von Arbeitsergebnissen technisch mangelhaft ausfiel: im Skript des Lehrers fehlten dazu Vorerfahrungen.

Die Schüler, die nach dieser Stunde um ihre Einschätzung der inhaltlichen und prozeduralen Aspekte des Unterrichts gebeten wurden, äußerten sich überwiegend dahingehend, dass er ihnen besser gefallen habe als die üblichen bisherigen Abläufe von Unterricht. Eine derartig unaufgeschlüsselte, vielleicht auch von Abwechslungseindrücken überlagerte Einschätzung darf man zwar nicht überbewerten, sie signalisiert aber grundsätzliche Akzeptanz. Die Lehrkraft betonte ihre weiterbestehende Schwierigkeit, berufsbezogene Arbeitsaufgaben in Lernaufgaben umzuwandeln. Das deckte sich mit der Beobachtung, dass eine Diskrepanz zwischen den Vorstellungen und Handlungen des Lehrers fortbestanden.

In einem Feedback Ende 2014 – also Jahre später – beurteilt der Lehrer die damaligen Experimente im Rückblick als positiv nachwirkend. Inwieweit das in eine öffentliche Stunde eingeflossen ist, die sogar auf städtischer Ebene ausgezeichnet wurde (und in diversen Papieren und in Videos dokumentiert ist), konnte noch nicht analysiert werden. Außerdem arbeitet er inzwischen nicht mehr im Außenhandelsbereich, sondern unterrichtet in einem anderen kaufmännischen Feld.

5.1.2 Einschätzungen des Lehrerhandelns

Der Fall A steht für Situationen, die in Lehrer-Forscher-Gemeinschaften u. E. häufig anzutreffen sind, und der daher zu Hypothesenbildungen anregt. Wir sehen eine unterrichtlich und

fachlich erfahrene Lehrkraft, *Skripts*, *stoffliche Routen* und *Planungsfähigkeit* sind stark ausgeprägt und scheinen mit dem *Selbstkonzept* sowie den *subjektiven Theorien* bruchlos verknüpft. Die beruflichen Karrierechancen in der Schule aufgrund der als harmonisch, aber auch als herausfordernd rezipierten *pragmatischen Fremderwartungen*, gepaart mit persönlicher Offenheit, aber auch mit der Wahrnehmung einer eher ‚diffusen‘ Form der Unzufriedenheit mit dem eigenen Unterricht motivieren ihn zur Mitarbeit im Weiterbildungsprojekt. Seine Reflexionen zeigen

- eine starke Bindung der Lehrkraft an ein bislang verwendetes Lehrmodell (Skript), das kleinschrittig-lehrerzentriert ist, Instruieren bzw. Vormachen ins Zentrum rückt und das Gelehrte abschließend in zusammenfassenden Arbeitsaufträgen üben lässt
- und eine starke Betonung der instrumentellen und prozeduralen Seite des Gegenstandes auf Kosten eines Verständnisses der dahinter liegenden Kalküle, Institutionalisierungen, Problemstellungen betriebswirtschaftlicher, logistischer und rechtlicher Art – die Einordnung dieser Lehre in das didaktische Format eines Lernbüros verstärkt den instrumentellen Aspekt vermutlich noch.

Eine subjektive „Störung“ tritt durch die Zusammenarbeit mit den Forschern nicht spontan ein. Die Gründe dafür sind bemerkenswert und – so unsere Vermutung – recht verbreitet. Die unterrichtlichen Vorgänge werden von der Lehrkraft teilweise unter Verwendung von wissenschaftsgeprägten Begriffen beschrieben, die en vogue und Gegenstand vieler Weiterbildungen von Lehrkräften sind, in der subjektiven Aneignung aber verzerrt werden und in der Anwendung – in der Unterrichtbeschreibung wie im Einbau in die subjektiven Theorien – deplatziert sind. Eine faktische Folge besteht darin, dass die Person gegenüber *wissenschaftsbestimmten Fremderwartungen* und deren Störungen (zunächst) immun ist, weil sie aus ihrer Sicht längst das tut, was gefordert wird! Diese Immunisierungen auszuhebeln, ist schwierig, aber in Kooperationsbeziehungen möglich und für Weiterbildungen unverzichtbar.

Die Lehrkraft betont ihre Schwierigkeiten, ihren Unterrichten gehaltvolle, interessante, thematisch passende, handhabbare Lernaufgaben zu unterlegen. Die Gründe werden nicht ganz deutlich; es kommen mehrere in Frage und sie mögen auch alle zusammenwirken. Das Bemerkenswerte ist, dass sie alle einen vernünftigen Kern haben.

Eine erste Möglichkeit besteht darin, dass die biografisch erworbenen Skripts den Einsatz von Lernaufgaben nicht unterstützen. Die unterrichtliche Verwendung von Lernaufgaben erfordert eigene Dramaturgien und Kultivierungstechniken. Ideen zu Aufgaben könnten daher aus Mangel an szenischen Vorstellungen und Bedrohung des etablierten Selbstkonzepts abgeblockt werden. Unter Sicherheits- und Kontrollgesichtspunkten ist das nachvollziehbar (und scheint im Fall A auch eine Rolle gespielt zu haben). Es ist auch unter Prüfungsgesichtspunkten plausibel: Für Schule und Lehrer ist es wichtig, dass möglichst viele Schüler am Ende ihre Zertifikate erwerben, und die bislang präferierten Vorgehensweisen stellen das einigermaßen sicher.

Nachvollziehbar ist auch ein zweites Argument, das *organisatorische und kooperative Bedingungen* herausstellt – insb. die bloß 45-minütigen Lerneinheiten und die Fremderwartung, in den Einheiten jeweils ein Themengebiet durch Zusammenfassung der (prüfungs-)relevanten Lernergebnisse abzuschließen, sowie die mangelnde Kooperation unter den Lehrern, durch die Lerneinheiten faktisch ausgedehnt werden könnten. Tatsächlich begrenzt der enge Zeithorizont das Spektrum interessanter Lernaufgaben.

Drittens könnte die Lehrkraft über zu geringes Fachwissen und zu geringe Distanzierungsfähigkeit gegenüber den gängigen stofflichen Routen verfügen, um Ideen für Aufgaben zu bekommen bzw. in offenen Unterrichtssituationen mit überraschenden Fragen umzugehen. Die Lehrkraft verfügte zwar über hohes praktisches Wissen, hat aber nie ein ökonomisches Seminar besucht, was auch niemand verlangte.

Das überschneidet sich mit einer vierten Sichtweise, die m. E. sehr bedeutsam scheint. Der vorgeführte Unterricht betonte – völlig typisch für chinesische Berufsschulen – die prozedurale, instrumentelle, normierte Seite des thematischen Gegenstandes, übte Berufsfertigkeiten und Handlungsketten, Techniken u. Ä. ein und blendete Hintergrundzusammenhänge und deren Begrifflichkeit weitgehend aus. Für diese prozedurale, normierte Ebene scheint es tatsächlich schwieriger zu sein, sinnvolle Lernaufgaben zu bilden, als für Versuche, für bestimmte Ausschnitte der Welt gehaltvolle, langlebige Erklärungen zu gewinnen. Man muss sogar noch weiter gehen: Wenn die Konzentration auf instrumentelles Wissen curricular vorgegeben sein sollte (und vor allem die Anwendung vorgegebener Regeln meint) und dieses Wissen aufgrund von Gleichförmigkeit der Anwendungssituation und von Fehlertoleranz der Handlungsergebnisse nur mäßige Komplexität aufweist, sind konstruktivistische Lernarrangements schlicht irrelevant. Wer z. B. eine Person einweisen will, mit einem handelsüblichen Rasenmäher eine einfache Rasenfläche zu mähen, wird keine Lernaufgaben bemühen, sondern kurze Instruktionen geben, vielleicht etwas vormachen und vermutlich etwas nachmachen lassen – also das, was in Schulen so häufig anzutreffen ist. Vermutlich ist es hilfreich, sich diese Zusammenhänge grundsätzlicher in der Modellierung zur Handlungskompetenz von Fischer/Gerdsmeier (2014) klarzumachen, die die Notwendigkeit konstruktivistischer Arrangements in die Abhängigkeit von situativen und ergebnisbezogenen Merkmalen setzt. Insofern ist die Lehrkraft im Fall A möglicherweise in der Version 4 (V4) bereits „bis zum Äußersten“ gegangen – sofern die Ansprüche an die Ergebnisse von der Umwelt und von ihm bislang als erfüllt angesehen werden und spezielle Förderideen nicht bestehen. Und diese etwas überraschende Einsicht scheint m. E. nicht auf chinesische Situationen beschränkt.

Gleichwohl befördern in China die curricular sehr eng geschnittenen beruflichen Rollen, die eher als Arbeitsplatz bzw. Stellen aufgefasst werden, und deren fachlich eher flache Interpretation diesen Effekt. Das illustriert vielleicht der Bildungsgangstandard von Shanghai von 2006 für den Bereich des Außenhandels; er sieht vier Vertiefungsrichtungen und darin jeweils wieder drei bis vier Berufszertifikate vor (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: **Bildungsgang im Bereich Außenhandel in Shanghai mit Vertiefungsrichtungen und Abschlüssen** (Shanghai 2006)

Vertiefungsrichtung	Arbeitsstelle (Tätigkeit)	Berufszertifikat (in Klammern: Aussteller)
1. Außenhandelsdokumente	Dokumente in einem Außenhandelsfall verarbeiten, überprüfen und verwalten	1. Bearbeiter internationaler Dokumente (Handelsministerium) 2. Bearbeiter internationaler Handelsdokumente (Shanghaier Büro für knappe Fachkräfte) 3. Bearbeiter von Außenhandelsdokumenten (Handelsministerium) 4. Maschinelles Schreiben am Computer (Arbeits- und Sozialministerium)
2. Cargoagent	Schiffsplatz buchen, Lager verwalten, Containertransport, Transportkosten berechnen, Zollangelegenheiten und Versicherungen nach Auftrag erledigen.	Neben 1., 2. und 4. noch 5. Internationaler Cargoagent (Handelsministerium)
3. Zolldokumente	Nach Auftrag Zollangelegenheiten und Qualitätsangelegenheiten bearbeiten (wie Steuern, Kosten zahlen, Dokumente fertigstellen)	Neben 1., 2. und 4. noch 6. Qualitätskontrolleur (Verwaltung für Qualitätsüberwachung AQSIQ)
4. Internationale Logistik	Logistiktätigkeiten erledigen, Lager unterhalten, geforderte Dokumente fertigstellen	Neben 4. noch 7. Lagerverwalter (Arbeits- und Sozialministerium) 8. Logistiker (Arbeits- und Sozialministerium)

5.1.3 Einschätzung des Forscherhandelns

Die Beschäftigung mit dem Forscherhandeln ist zunächst einmal eine Beschäftigung mit der Erfahrung von Schwierigkeiten. Zwar gibt es für die Aktionsforschung ein klares methodologisches Konzept, in der Praxis und in der Anwendung auf die Weiterbildung verliert sich diese Klarheit schnell. Zwar haben Forscher ihren eigenen Blick auf Unterrichtskonzepte und -verläufe, aber sie sind gehalten, sich auf die Sinnkonstruktionen der agierenden Lehrkräfte einzulassen – ohne dabei ihre eigenen Maßstäbe zu verleugnen. Diese Balance zu finden und handelnd zu bewahren, erweist sich als große Herausforderung: Die Versuchung zur Über-

griffigkeit ist permanent gegeben, die Gefahr bloß oberflächlicher Kommunikation aber auch nie ausgeräumt.

Dieser empfindliche Punkt wird insbesondere dadurch verstärkt, dass die Lehrkraft – wie auch in diesem Fall – ganz offen Erwartungen an die Forscher artikuliert, nämlich ganz konkrete Vorschläge zur Veränderung eines Unterrichtskonzepts auszusprechen oder Lösungen zu Problemen zu unterbreiten, die sie selbst sehr beschäftigen. Beispielsweise beschreibt die Lehrkraft die Schüler als zum Lernen wenig motiviert, sie seien mit englischen Begriffen nicht vertraut und zeigten Rechenschwächen, sie fühlten sich für das Unterrichtsgeschehen wenig verantwortlich, sie nähmen das Handeln der Lehrer in der Lernfirma als bloßes Spiel wahr und seien gegenüber Geschäftsverlusten im simulierten Kontext gleichgültig usw.

Dem Ansinnen der Lehrkraft, mit konkretem Rat unmittelbar zu helfen, kann und darf der Forscher eigentlich nicht nachgeben. Der bloß hospitierende Kontakt mit den Schülern reicht zu einem eigenen diagnostischen Verständnis nicht aus. Auch sind die unterrichtlichen Gegenstände nicht selten so speziell, dass gerade der fachdidaktisch interessierte und engagierte Forscher zunächst einmal wegen mangelnder Kenntnisse ideenlos bleibt. Vor allem aber: Ratschläge zu einer noch nicht gemeinsam analysierten Konzeption und Veranstaltung zu geben, kann leicht bedeuten, Symptome zu behandeln, statt Ursachen zu beseitigen. Und letztlich stärkt es die Lehrkraft nicht: sie prüft die Vorschläge der Forscher lediglich vor dem Hintergrund der eigenen subjektiven Theorien, Sinnkonstruktionen und Selbstkonzeption – und verwirft oder akzeptiert sie. Die subjektiven Theorien und das Selbstkonzept aber, deren Konsequenzen in der Weiterbildung analysiert werden müssten, bleiben dann außerhalb der Betrachtung und werden nicht Gegenstand des aktuellen und künftigen Lehrerlernens. Obwohl der Forscher all dieses weiß, ertappt er sich doch immer wieder dabei – gerade in einer vertrauensvollen Zusammenarbeit – vorschnell Ratschläge auszusprechen und so kontraproduktiv Grenzen zu überschreiten.

Eine zweite Schwierigkeit besteht für den Forscher darin, seine allgemeinen konzeptionellen Ideen so zu kommunizieren, dass sie an konkrete Unterrichtserfahrungen anschlussfähig werden und dabei keinen normativen Druck erzeugen. Für eine Lehrkraft, die Schüler in der gerade beschriebenen Form wahrnimmt, muss ein konstruktivistischer Ansatz verrückt klingen, der mit Vorstellungen vom Selbstorganisierten Lernen, von der Stärkung diverser kognitiver Strategien und Metastrategien und von fachlicher Interessierbarkeit und Belastbarkeit der Schüler liebäugelt (vgl. Weinert 1984; Hasselhorn 1992). Tatsächlich bringt die Verherrlichung solcher Ideen nichts, sie löst Blockaden auf. Auch hier muss der Weg wohl über die eingehende Auseinandersetzungen mit den subjektiven Theorien gehen, was wegen der Tendenz, sie zu immunisieren, schwer genug ist. Und in dieser Diskussion mag dann auch irgendwann etwas vom konstruktivistischen Gedankengut in den Blick kommen und es ist dann die Lehrkraft, die darüber entscheidet, was davon für ihren beruflichen Kontext aktuell integrierbar und handhabbar scheint.

Es gibt eine dritte Auffälligkeit. Der Forscher kennt sich in seine allgemeinen Hintergrundtheorien gut aus, er durchschaut konkrete Unterrichtsabläufe einigermaßen und bemüht sich

in konstruktiven Gesprächen, die Sichtweisen der Lehrkraft zu verstehen, aber auch zu beeinflussen. Je stärker sich das Gespräch dabei aber – was nötig ist – auf konkrete unterrichtliche oder didaktische Gegebenheiten bezieht, desto ungeschützter redet der Forscher im Grunde. Er steht dann weder auf dem sicheren Boden der Hintergrundtheorien, noch auf dem Fundament authentischer eigener Erfahrung. Er agiert dann letztlich zwar nicht meinungslos, aber – bei strengen Maßstäben – theorielos und bewegt sich im Grenzbereich seines professionellen Selbstverständnisses, fällt aufgrund von Selbstzweifeln möglicherweise sogar dann und wann hinter die erfahrungsgesättigte Kompetenz der Lehrkraft zurück. Das wird nach meinen Erfahrungen durchaus kritisch erlebt, kann zwar über nachträgliches Forschen und Theoretisieren eingeholt werden, bleibt m. E. aber ein neuralgischer Punkt in dieser Weiterbildungsstrategie.

Bevor nun eingehender die Vorteile oder Grenzen dieses Vorgehens für Forschung und Weiterbildung betrachtet werden, sollen zunächst noch kurz zwei weitere Fälle angesprochen werden, die jeder auf seine Art, das zum Fall A Gesagte ergänzen. Und nur Ergänzendes soll ausgeführt werden.

5.2 Fall C

Wir begegnen hier einer erfahrenen Lehrerin, die ebenfalls bereits für ihren Unterricht auf der Ebene der Stadt Shanghai ausgezeichnet und in den Status einer 'Bekanntes Lehrerin' berufen worden ist. Als gelernte Physikerin hat sie lange an einer nordchinesischen Hochschule gearbeitet, wechselte dann nach Shanghai in ein Finanzunternehmen und unterrichtete danach mehr als 10 Jahre in der Schule. Sie stieg dort im Bereich Außenhandel zur Abteilungsleiterin auf.

Abweichend zum Lehrer im Fall A war sie seit Jahren mit den Ideen und Grundlagen „konstruktivistischer Praxis“ vertraut, weil sie kontinuierlich Weiterbildungsangebote der Forscher an der Tongji Universität besucht hatte und sie die Forscher auch häufiger schon zu Hospitationen eingeladen hatte, wenn sie unterrichtlich etwas ausprobieren wollte. Dabei hatten sich Elemente einer Kultur des Vertrauens und Anteilnehmens unter den Beteiligten herausgebildet, die bereits auf erste Züge einer professionellen Lerngemeinschaft i. S. von Kempfert/Rolff (2005) hindeuten.

Dessen ungeachtet nahmen die Lehrerin und ihre Schule auch an dem neuen Weiterbildungsprojekt teil. Und die Lehrerin steht hier im Bericht für jene keineswegs marginale Gruppe erfolgreicher, inspirierter Lehrkräfte, *die ohne besondere Hilfestellung jederzeit zu konstruktivistisch angelegten Unterrichten befähigt scheinen, von dieser Fähigkeit im Schulalltag aber nur sparsam Gebrauch machen.*

Fachlicher Gegenstand ist hier die Kostenermittlung/Kalkulation bei Frachttransporten im Exportgeschäft. Die Lehrerin brachte zur ersten Besprechung bereits zwei abweichende Unterrichtsentwürfe mit, die beide durch eine berufstypische Arbeitsaufgaben strukturiert sind: die Schüler sollen in der Rolle eines Frachtagenten einem Exportauftraggeber unter den Vertragsklauseln FOB und CIF jeweils ein Preisangebot machen. In der konventionellen Ver-

sion (V1) ist vorgesehen, dass die Lehrerin zunächst die Aufgabe einführt, dann die relevanten Kosten einzeln thematisiert und erklärt, um die so informierten Schüler dann gemäß dem Aufgabenblatt das Preisangebot machen lassen. In der zweiten Version (V2) wird auf den Informationsvorlauf verzichtet; die Schüler bilden Gruppen, wobei jede einen Frachtagenten repräsentieren soll. Die Informationsumwelt im Lernarrangement ist noch nicht kostenrechnerisch strukturiert, die Schüler müssen Informationen interpretieren, recherchieren und schließlich Zusammenhänge modellieren, um relevante Daten zu identifizieren und zu bearbeiten.

Zur Überraschung der Forschergruppe entschied sich die Lehrerin, gleich mit der zweiten Version (V2) zu beginnen, weil das andere Vorgehen konventionell und absehbar sei und sie sich eigentlich nur für die Modifikation interessiere. Nach der Stunde war die Lehrerin von ihren Schülern und den Ergebnissen begeistert, weil „die“ Schüler ohne Instruktion und ohne besondere Hilfen alle relevanten Punkte erkannt und gelöst hatten. Hier generalisierend von „den“ Schülern zu sprechen, bleibt etwas gewagt, weil die Klasse aus mehr als 70 Schülern (!) bestand. Das bot daher die Möglichkeit, die Klasse in zwei Gruppen einzuteilen und jeweils mit V1 und V2 auszuprobieren. Die Lehrerin war nach dieser Erfahrung nur noch auf ausdrückliche Bitten der anderen Mitglieder im Team bereit, auch die konventionelle Version (V1) durchzuführen. Es zeigte sich, dass es in der Klasse in der Diskussions- und Erklärungsphase kommunikativ schwierig war, das 'Eis zu brechen' und für die Erläuterung der spezifischen Kosten Gehör zu finden. Aus den rechnerischen Ergebnissen des Preisangebots am Ende der beiden Stunden ist eine Differenz im fachlichen Lernen nicht unmittelbar zu entnehmen, bei den Lerndifferenzen wäre ja auch eher bei den strategischen und metastrategischen sowie den sozialen Fähigkeiten, Lernen zu initiieren und nachhaltiger zu machen, nachzuforschen. Auch die weniger positive Einschätzung der zweiten Stunde (V1) durch die Schüler sollte nicht überinterpretiert werden: einerseits wurden von den Lehrkräften in der zweiten Schülergruppe mehr Schüler als „leistungsschwach“ eingestuft, andererseits schlugen bei den Schülerurteilen erfahrungsgemäß auch Rahmenbedingungen wie Wochentag und Tageszeit durch.

Der Fall C nährt gleichermaßen Optimismus wie Skeptizismus. Einerseits zeigt sich, wie produktiv, aufschließend und kultivierend sich Weiterbildung in Form der Aktionsforschung auswirken kann, wenn die Kooperation langfristig angelegt und gewollt ist.

Auf der anderen Seite zeigt sich, dass eine befähigte Lehrerin unterrichtliche Elaborationen nur gelegentlich realisiert, obwohl sie dazu dauerhaft befähigt scheint. In Gesprächen werden dafür vor allem organisatorische Bedingungen, steter Wandel in den Curricula, Anforderungen, Schulkollegien usw. und ungeeignete Unterrichtsmaterialien verantwortlich gemacht. Ein Übergang zu mehr konstruktivistisch ausgelegten Lernarrangements sei keine Eintagsfliege, erfordere in den Klassen andere Lern- und Arbeitskulturen, andere Materialien usw., letztlich auch die Mitwirkung anderer Lehrkräfte und Umstellungen in der schulischen Organisation. Wenn all das in stetem Fluss sei oder sperrig bleibe, lohne es nicht, zusätzlich zum anstrengenden Alltag Vorarbeit zu leisten. Weiterbildung bediene so gesehen weniger unmit-

telbaren Reformeifer als eher den Wunsch, die persönliche didaktische und pädagogische Flamme am Leben zu halten.

5.3 Fall CH

Dieser Fall erregt Interesse, weil das Unterrichtskonzept so angelegt ist, *dass didaktische Besinnung methodisch überwuchert zu werden droht, was einen eigenen Typ von Weiterbildungsproblem schafft*. Er steht für die Vielzahl der Konstellationen, in denen die Frage konstruktivistischer Vorgehensweisen schnell erst einmal randständig wird, weil die didaktische Ausgangslage zum Widerspruch reizt – z. B. sind die thematischen Schwerpunktsetzungen schwer nachvollziehbar, bleibt der konkrete Berufsbezug unbeschadet einer curricularen Verankerung für den Außenstehenden offen, werden überwiegend Deskriptionen verabreicht, allerdings in methodisch vielerlei Gewand (Videos mit nachträglicher Abfrage, offen inszenierte Ratespiele, Vortrag usw.), fehlen für die Beurteilung der Ergebnisse von Schülerleistungen die Gütekriterien (Auftrag: Touristen die Terrakottaarmee „erklären“), es fehlen den Schülern auch wissenschaftlich belastbare Kriterien und hinlänglich präzise Kontexte zur Erstellung der Leistungen, erscheinen viele Anlässe, die für Schülerarbeiten eingeführt werden, sachlich willkürlich und künstlich usw.

Es ging hier um Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr im Bildungsgang „Servicepersonal für Tourismus“, „Servicepersonal für Flugverkehr“ und sie behandelten die Terrakottaarmee als Unterrichtsthema. Ihre Lehrerin verfügte über den B.A. für Sinologie und 11 Jahre später auch über den B.A. für Anglistik. Sie arbeitete seit 15 Jahren als Lehrerin, 5 Jahre davon im jetzigen Tourismusfach, arbeitete noch nebenberuflich in einem Touristenbüro (wohl auch von der Schule gefördert, um praktische Branchenkenntnisse zu gewinnen) und hatte bereits 15 Öffentliche Unterrichtsstunden vorgeführt.

Der Fall ist wegen seiner Sprunghaftigkeit in knapper Form schwer zu skizzieren; er würde es verdienen, dass man ihn eingehend analysiert, allerdings würde das vom hier verfolgten Thema wegführen und in eine didaktische Analyse des Gegenstandes münden. Von dem Gegenstand werden im Unterricht laut Plan (und Schulbuch) hauptsächlich zwei Aspekte angesprochen (Umfang und militärisch systematische Vollständigkeit – aufgeschlüsselt nach Armeearten, strategischen Positionen, unterschiedlichen Soldatengruppen und Hierarchien – sowie die Schönheit der Figuren als Kunstwerk – belegt durch Haltung, Friseur, Kleidung, Schuhe, Gesichtsausdruck, originale Farben).

Die Frage, ob nicht allgemeineres historisches, ökonomisches, produktionstechnisches oder organisatorisches Zusammenhangswissen wichtig sei, um Touristen bei der Einordnung dieser Sehenswürdigkeit zu helfen, delegierte die Lehrerin an die allgemeinbildenden Schulen, in denen historische und ökonomische Grundlagen gelegt würden. Von hier aus ließ sich in der Kooperation aber immerhin der Vorschlag ableiten, die von den Schülern (stillschweigend) mitgebrachten themenbezogenen Präkonzepte in den Unterricht explizit einzubeziehen und diesen von daher zu entwickeln. Die Lehrerin realisierte diesen Vorschlag in der dritten Version (V3), was ein paar neue inhaltliche Farben in die Gespräche einführte, ohne dann aller-

dings in anspruchsvollere und anregende Schüleraktivitäten einzumünden. Zu weitergehenden Öffnungen und Umstrukturierungen des Unterrichts kam es während der Kooperation nicht mehr, obwohl die Möglichkeiten dazu noch nicht „ausgereizt“ schienen.

Die Lehrerin schien vor allem deshalb für die Präkonzepte interessierbar, weil die Steuerung des Informationsflusses und eine ausgewogene Schüler-Lehrer-Interaktion zu den von ihr angesprochenen Problemstellen gehörten. Im Grunde hielt sie an einer starken Lehrerzentrierung fest, die sie methodisch in verschiedenster Form zu kaschieren suchte und die wegen eines vermutlich nur engen Fachwissens wohl ihrem Sicherheitsbedürfnis entsprach. Ansonsten war eine Spielart des bei Fall A diskutierten Phänomens zu beobachten, subjektive Theorien gegen Einwände zu immunisieren. Hier bestand die Abwehr aber nicht in der Integration umgedeuteter Fachbegriffe, sondern in der Einbeziehung vielfältiger methodischer Versatzstücke, die als Repräsentanten modernen Unterrichts genommen wurden. Vor diesem Hintergrund entsteht die Vermutung, dass überall da, wo methodisch Fülle, die didaktischer Reflexion und Rechtfertigung entbunden wurde, unterrichtlich dominiert, die Chancen gering geworden sind, den Unterrichten noch eine konstruktivistische (und damit didaktische) Wende zu geben. Von daher muss man sich fragen, ob die Methodenorientierung, die in China in der zentral angestoßenen Weiterbildung festgeschrieben wurde, nicht sogar kontraproduktive Effekte haben könnte.

5.4 Einschätzungen für Forschung und Weiterbildung

Ein Forscher muss sich u. a. Rechenschaft darüber geben, ob seine Lerngemeinschaft mit Lehrkräften seine wissenschaftliche Arbeit fördert. Im konkreten Fall wird diese Form der Aktionsforschung von den beteiligten Forschern als recht positive Variante der Feldforschung eingeschätzt. Sie wurden in sehr differenzierter Form mit den subjektiven Theorien agierender Lehrkräfte vertraut. Diese z. T. sehr tiefgehenden Binnensichten machen subjektive und äußere Bedingungen erkennbar, die die Weiterentwicklung von Unterrichten und Schulen begünstigen bzw. behindern und hinsichtlich ihrer generellen Relevanz in nachfolgenden Untersuchungen überprüfbar sind. Sie liefern zudem in gleicher Weise Hinweise auf professionelle Schwierigkeitserfahrungen, die im Kontext didaktisch-pädagogischer Erstausbildung von Lehrkräften berücksichtigt werden können.

Die andere Frage ist, wie das hier erprobte Vorgehen als Weiterbildung zu beurteilen ist. Auf den ersten Blick scheint sie unergiebig, weil das Ziel, Lehrkräfte und Schulen zu befähigen und zu motivieren, Unterrichte konstruktivistischer Prägung dauerhaft und als feste Lehr-Lern-Kultur zu etablieren bzw. entsprechende Lernarrangements musterhaft auszuarbeiten und für die Schulentwicklung einzusetzen, in keinem Fall erreicht wurde. Eine solche Beurteilung scheint aber voreilig, weil auf der anderen Seite keine Lehrkraft von der Kooperation unbeeinflusst geblieben scheint. Die Auswertung der Gespräche und Unterrichtspläne zeigt, dass jede Lehrkraft so viel an Anregungen und Perspektiverweiterung übernommen hat, wie sie in ihre vorgängigen Skripts und Stoffverständnisse sinnhaft integrieren konnte – mal mehr, mal weniger. Es handelte sich ja durchgängig um Lehrkräfte, die sich überwiegend als erfolgreich, akzeptiert und realistisch (was z. B. Aufwand und Ertrag oder die Veränderung

von Rahmenbedingungen angeht) wahrnehmen. Warum sollten sie zugunsten bloßer theoretischer Argumente alles „über Bord werfen“, was sich bislang bewährt hat und auch künftig bewähren dürfte?

Akzeptiert man, dass die Wirkung von Weiterbildung wohl fast immer nur graduell, Grenzen erweiternd ist und selten Paradigmenwechsel auslöst, erweist sich die gewählte Vorgehensweise als durchaus wirksam. Da die Gespräche, die in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte ihr Zentrum haben und viel Übersetzungsarbeit zwischen allgemeinen Ideen und dem konkret zu Entscheidenden leisten, ein hohes Maß an Individualisierung erreichen, schöpfen sie – nach unseren Erfahrungen mit zahllosen Weiterbildungsveranstaltungen verschiedenster Couleur – die subjektiven Bereitschaften der Lehrkräfte vermutlich besser aus als jede andere Vorgehensweise.

Auf der anderen Seite ist diese Form der Weiterbildung für alle Beteiligten hinsichtlich der Organisation und Durchführung ungemein aufwändig, so dass ihre personelle Ausweitung oder zeitliche Ausdehnung, so wünschenswert das didaktisch auch sein mag, keine ernsthafte Option darstellt. Will man sie beibehalten, müsste sie zum einen schulintern mit sehr klaren Programmen und Projekten der Schulentwicklung verknüpft werden, um den Effekt zu erweitern. Zum anderen müssten die vorgestellten Rahmenbedingungen modifiziert werden, die Lehrkräfte in der Entwicklungsarbeit hemmen. Berührt sind insb. Aspekte der Verstetigung, der vertiefenden und didaktisch reflektierten Durcharbeitung der Lehrpläne und Prüfungen, der Entwicklung kognitiv anregender Lernmaterialien, die innerschulische Organisation von Lerneinheiten usw. Das alles müsste zuvor recht genau analysiert, durchdacht und umsichtig vorbereitet werden. Die Überlegungen zeigen ja Verwandtschaft zur „Philosophie“, die den deutschen Modellversuchen der BLK im berufsbildenden Bereich vor 10 Jahren und zuvor unterlegt war, aber wohl nicht erfolgreich genug war, sofern man die Einstellung der Förderung richtig interpretiert. Man muss sich auf der anderen Seite klar machen, dass es schon die Absicht des chinesischen Bildungsministeriums mit seinem großen, schon mehrfach angesprochenen Projekt war, über Multiplikatoren und Lehrergruppe in möglichst vielen Bildungsgängen und Schulen methodisch-didaktisch reflektierte Lehr-Lern-Arrangements modellhaft hervorzubringen. Ein entsprechender Reformschub lässt sich nicht beobachten, statt dessen der Rückfall in immer die gleichen belehrenden, in den Zielsetzungen starren Schulungsrituale, die Lehrkräfte immer wieder aufs Neue behandeln, als seien sie 'komplett unerfahren', im Denken unselbständig und müssten über die Beschäftigung mit Methoden an die Fachdidaktik herangeführt werden. Die Erfahrungen aus dem hier diskutierten Projekt widersprechen der Sinnhaftigkeit und den Prämissen eines solchen Ansatzes komplett.

Literatur

Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.

Altrichter, H./Kannoier-Finster W./Ziegler. M. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. S. 22-43. Online: http://download.springer.com/static/pdf/307/art%3A10.1007%2Fs11614-006-0034-5.pdf?auth66=1427693208_c796160bb96bb2ae654c8b9403639215&ext=.pdf (25.03.2015)

Baumert, J./Kunter. M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.4, 469-520.

Beijaard, D./Meijer, P. C./Verloop. N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education. 20, 107-128.

Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. International Journal of Educational Research, 35, 463-482.

Bildungsministerium (2006) und Finanzministerium: Stellungnahme des MoE und MoF zum Programm über die Qualitätsverbesserung der Berufsschullehrkräfte. Nr. 13.

Borko, H.(2004): Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. Educational Researcher, 33, H. 8, 3-15.

Day C./Calderhead, J./Denicolo. P. (2012): Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development. London, New York.

Fischer A./Gerdsmeyer G. (2014): Editorial: Ökonomie und Literatur – Einsatzmöglichkeiten von Johann Wolfgang von Goethes ‚Faust II‘ für die sozioökonomische Bildung und den betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht. 5f. Online: http://bwp-schriften.univera.de/Band12_14/00_fischer_gerdsmeyer_oekonomie_und_literatur_Band12_14.pdf(25.03.2015)

Freire, P. (1982): Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. In: Hall, B./Gillette, A./Tandon, R. (Eds.): Creating knowledge: A monopoly? New Delhi, 29-37.

Gerdsmeyer, G./Köller, Ch. (2008): Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. Anregungen zur Konstruktion von Lernaufgaben. In: Hessisches Kultusministerium. Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): BLK-Modellversuch LunA.

Gerdsmeyer, G. (2007): Nachhaltigkeit und Aufgabendidaktik im Wirtschaftsunterricht. In: Fischer, A./Hahne, K. (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Forum 22: Nachhaltigkeit. Bielefeld, 192-207.

Hasselhorn, M. (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, G. (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen? Tübingen, 35-63. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/2001/pdf/Hasselhorn_Marcus_Metakognition_und_Lernen_D_A.pdf (18.03.2015)

Kempfert, G./Rolff, H.-G. (2005): Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement, Weinheim [u. a.].

Kunter, M./Baumert, J. et al (2012): Cognitive activation in the mathematics classroom and professional Competence of teachers. Results of COACTIVE Projects. New York, Heidelberg, Dordrecht, London.

Lewin, K. (1948): Aktionsforschung und Minderheitenprobleme. In: Lewin, K. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad-Neuheim, 278-298.

Posch, P. (o.J.): Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. 1-19. Online: http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg_material/Nordverbund_Posch-Text.pdf(27.03.2015)

Retallick, J. (1999): Teachers' Workplace Learning: towards legitimation and Accreditation. Teachers and Teaching: theory and practice, 5, H.1, 33-50.

Schank, R. C./Abelson, R. P. (2008): Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiry into human knowledge structures. Hillsdale, N.J. u. a.

Schröder, C. (2008): Der multimodale Frachtvertrag nach chinesischem Recht. Schriften zum chinesischem Recht. Band 2. Berlin

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. Harvard Educational Review, 57, H. 1.

Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15, H.2, 4-14.

Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt am Main.

Sekretariat (2007) des Bildungsministeriums und Finanzministeriums: Ein Arbeitsprogramm zur Entwicklung der Weiterbildungskonzepte, Curricula und Lehrmaterialien für Berufsschullehrkräfte. Nr. 6.

Shanghai (2006): Curriculare Standards der Stadt Shanghai für den mittelberufsschulischen Bildungsgang im Außenhandel.

Shi, H. (2011): Untersuchung von Schulbüchern für den wirtschaftlichen Unterricht an beruflichen Schulen in Shanghai vor dem Hintergrund der Reform der Berufsausbildung in der VR China und der Ausbildung von Wirtschaftspädagogen an der Tongji-Universität in Shanghai. Kassel.

Verloop, N./Driel, J. V./ Meijer. P (2001): Teacher Knowledge and the knowledge base of teaching. In: International Journal of Educational Research, 35, 441-461.

Weinert, F. E. (1984): Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: Weinert, F. E./Kluwe, R. H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart, 9-21.

Zheng, J. (2007): Selbst- und Weltbilder der Handelslehrer in den Shanghaiern beruflichen Schulen. Kassel.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Zheng, J. (2015): Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen des Lehrerlernens zu konstruktivistischem Unterrichten – Bericht einer Aktionsforschung in China. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 28, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe28/zheng_bwpat28.pdf (22-06-2015).

Die Autorin



Dr. JIANPING ZHENG

Tongji Universität, Shanghai VR. China 201804,
Institut für Berufsbildung

Caoan Highway 4800, Jishi Gebäude 355

zhengjp@tongji.edu.cn

<http://www.tongji.edu.cn>