

## ADD-ON ZU KAPITEL 2

---

### ›DRAUFSCHAFFEN‹ vs. DURCHARBEITEN

Für jene, die sich gelegentlich näher mit den Hintergründen befassen möchten: Die o. g. konzeptionellen Gegensätze, das die Aufgaben-Erledigungshaltung bzw. das Durcharbeiten und stehen umgangssprachlich für das, was in der Fachliteratur *passivistische* bzw. *aktivistische* Position genannt wird (WITTMANN 1990).

- Die erste Position repräsentiert ein traditionelles und inzwischen (seit mindestens Anfang der 1990er Jahre) überholtes Lehr-Lern-Verständnis. Das ›Draufschaffen‹ setze ich in Anführungszeichen, weil die entsprechende Praxis einen überholten und gemäß heutigem Erkenntnisstand fragwürdigen Bedeutungshintergrund hat.
- Der 2. Begriff steht für ein Unterrichtsverständnis (v. a. repräsentiert durch die beiden Handbücher von WITTMANN/MÜLLER 1990 & 1992 bzw. die Neubearbeitung von 2017 & 2018), wie es seit Mitte der 1990er Jahre in allen Lehrplänen bundesweit verbindlich festgeschrieben ist (ein näherer Überblick über beide Sichtweisen in KRAUTHAUSEN 1998, S. 13-44).

Zur Verdeutlichung der konzeptionellen Unterschiede, habe ich in den nachfolgenden Tabellen die beiden **Grundpositionen** einmal am Beispiel klassischer Alltags-Szenarien (aus einer Anfängervorlesung konkretisiert (übertragen Sie es bei Bedarf auch auf *Fortbildungsveranstaltungen*). Die Tabelle

kann Diskussionsgrundlage dafür sein, inwiefern welches Verhalten von Lernenden für eine eher *passivistische Position* (linke, grau unterlegte Spalte der Tabellen) oder eine eher *aktivistische Position* (rechte Spalte) steht.

---

*Prüfen Sie einmal in ehrlicher Selbstreflexion, ob und wo Sie sich persönlich in den Tabellen erkennen oder selbst positionieren würden ...*  
*Diskutieren Sie auch mit Kommilitonen über mögliche ursächliche (Hinter-)Gründe.*

---

### HINWEISE

Folgende Anmerkungen zu den Tabellen (insbesondere den linken Spalten) sind mir aber vorab noch wichtig:

- Die Beschreibungen sind *bewusst polarisierend* formuliert, um die konzeptionellen Unterschiede zu verdeutlichen. Als Pauschalisierungen wären sie gründlich missverstanden. Denn natürlich handelt es sich nicht um Reinformen. Natürlich verhalten sich ›die‹ Studierenden nicht *in toto* (nur) so. Es sind aber auch keine zu vernachlässigenden Einzelfälle, sondern paradigmatische Verhaltens-›Muster‹, die in den Jahren sichtlich zugenommen haben und als solche ebenso belegbar wie erklärbar sind.
- *Belegbar* meint: Alle Beschreibungen beruhen auf eigenen Beobachtungen/Erfahrungen oder solchen von Tutorinnen sowie Kolleginnen und Kollegen anderer Hochschulen. Oder sie stammen aus wiederholten Berichten oder Bestätigungen von Studierenden selbst – also aus 1. Hand.

Mit einigen konnte ich gar in den Jahren wiederholt im Gespräch bleiben und über konzeptionelle Fragen der Lehrerbildung diskutieren. Die konkrete Tabellenform ist gar in Kooperation mit einer Studentin entstanden, die sich ›nachhaltig störrisch‹ gezeigt hatte. Und das meine ich ausdrücklich positiv, weil ich dafür wie auch für ähnlich begründetes Beharrungsvermögen stets ehrlich dankbar war! Denn das nimmt einen selbst immer wieder in die Pflicht, die eigenen Argumente zu überprüfen und ggf. zu plausibilisieren! Diese Studentin hat in Sprechstunden oft und ausdauern mit mir diskutiert, bis wir uns auf die vorliegende Fassung gut einigen konnten, die sie also in dieser Form auch mitträgt.

- *Erklärbar* meint: Die beschriebenen oder zu beobachtenden Phänomene sind für professionelle Akteure in der Lehrerbildung nicht wirklich eine Überraschung, denn sie lassen sich vielfältig erklären. Das ist einerseits nicht gleichbedeutend mit fraglosem *Akzeptieren*. Es zeigt allerdings auch die große Bedeutung, die einer im 2. Kapitel thematisierten *Bewusstmachung* der eigenen Lernbiografie zukommt: Denn im Hinblick auf das angestrebte Berufsbild einer Grundschullehrkraft können Facetten der eigenen Lernbiografie durchaus *revisionsbedürftig* erscheinen. Das wird um so anspruchsvoller, wenn man sieht, wie nachhaltig und nur schwer veränderbar gewisse Verhaltensweisen oder Einstellungen eingewurzelt sind. Die prinzipielle Erklärbarkeit bedeutet andererseits aber auch, im Blick zu behalten, dass den Studierenden daraus

nur bedingt ein Vorwurf bzgl. gewisser Verhaltensweisen zu machen ist. Denn die faktisch so einflussreichen Faktoren – individuelle Lernbiografie, Weiterentwicklung des Systems Schule, allgemeine Lebensumstände und ihre Anforderungen, gesellschaftliche Trends (Schlagwort: Generationen X bis Z) etc. pp. – sind durch die Einzelnen nur bedingt zu steuern oder zu beeinflussen.

Die Aufmerksamkeit wäre m. E. darauf zu fokussieren, *wo* und *was* man *wie* beeinflussen kann. Transparenz ist das Ziel. Und da weist die empfohlene *Bewusstmachung* – z. B. durch eine durchgängig im Blick behaltene 2. Meta-Ebene in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen – einen effektiven Weg, ggf. in Richtung der rechten Tabellenspalten.

Es wäre aber naiv, zu erwarten, dass alle Studierenden bereits während ihres Studiums weitestgehend diese reiferen ›Einsichten der Rückschau‹ erreichen sollen, denn solche brauchen nun einmal ihre (z. T. jahrelange Erfahrungs-)Zeit oder wie es im 2. Kapitel (S. 19) heißt:

---

„Denn der ›Blick von oben‹ auf das, was Studieren ausmacht, erfordert sowohl Erfahrung aus eigenem Involviertsein als auch gleichzeitig Distanz, also die Fähigkeit, einen Schritt aus dem Geschehen heraus zu tun. Und das ist für Novizen wie z. B. Studienanfänger bzw. für routinierte Lehrkräfte (in der Fortbildung) naturgemäß schwierig, weil man so neu oder so sehr mitten im Prozess bzw. in seinen Routinen steckt.“

---

## KONTEXT 1: AUFFÄLLIGE PHÄNOMENE IN TUTORIEN/ÜBUNGSGRUPPEN

### PASSIVISTISCHE POSITION

Obwohl das Übungsblatt für den Termin zusammen mit anderen Materialien bereits Tage vorher im Netz steht, kommt man als sprichwörtlich ›unbeschriebenes Blatt‹ ins Tutorium/in die Übungsgruppe.

Das Tutorium betritt man offen, aber vergleichsweise orientierungslos ... und in der Erwartung, jetzt etwas ›beigebracht‹ zu bekommen (was für erfahrene Lehrende nicht selten bereits an der *Körpersprache* der Studierenden erkennbar wird).

Die Bearbeitung der Aufgabenstellung ist durch Ratlosigkeit gekennzeichnet, auch wenn der Sachverhalt erst wenige Tage zuvor in der Vorlesung behandelt wurde (und man sich eingeredet hat, alles ›verstanden‹ zu haben). Seitengespräche werden als willkommene Ablenkung genutzt oder initiiert.

Referenztexte hat man auf der digitalen Veranstaltungs-Plattform noch nicht entdeckt oder heruntergeladen (das will man ›gelegentlich‹ mal tun, das Semester ist ja noch lang ...). Man hat jedenfalls keine Unterlagen zur Hand, um evtl. während des Tutoriums darauf zurückgreifen zu können.

### AKTIVISTISCHE POSITION

Das Übungsblatt wurde zusammen mit den anderen Materialien vorab heruntergeladen, wenn auch nur kurz angeschaut, um dann begleitend im Tutorium darauf Notizen anzufertigen, weil zu erwarten ist, dass die Übung sich auf die Vorlesungsinhalte bezieht.

Der grobe Überblick versetzt in die Lage zu entscheiden, ob und welche Unterlagen sinnvoller Weise mit ins Tutorium genommen werden sollten – sei es für Rückfragen oder als Referenz zum Nachschauen.

Die Fragestellungen des Übungsblatts wurden zwar noch nicht im Detail gesichtet (was auch nicht erwartet wird), aber man weiß zumindest grob, was auf einen zukommen wird. In jedem Fall aber hat man die inhaltliche Klammer zur Vorlesung erkannt. Die Grundhaltung ist Interesse, Neugier und Wissen-Wollen.

Um nicht bald im ›Trubel‹ des Semesters den Überblick über die Dokumente auf der digitalen Veranstaltungs-Plattform zu verlieren, hat man sich den regelmäßigen wöchentlichen Download systematisch organisiert (Marker im Stundenplan, digitale Erinnerung). Diese automatisierte Erinnerung mündet zudem bald in sinnvolle Routinen, entlastet damit das Gedächtnis und führt zu einer guten, verlässlichen Selbstorganisation.

## KONTEXT 2: VERHALTEN UND ROLLENVERSTÄNDNIS IM TUTORIUM/IN DER ÜBUNGSGRUPPE

### PASSIVISTISCHE POSITION

Die inhaltliche Fragen des Übungsblatts kann man i. W. nur ratend beantworten. Aus Verlegenheit greift man zur erstbesten Assoziation, die einem in den Kopf kommt. Dabei merkt man, dass man die Bedeutung der benutzten Schlagwörter im Grunde nicht wirklich kennt. Ohne die Download-Materialien bleibt aber nur das Blättern in der recht lückenhaften Vorlesungs-Mitschrift, in der Hoffnung, hier fündig zu werden.

Man hofft darauf, dass einer der anderen Teilnehmer eine passende Antwort und wenigstens eine kurze Erklärung liefert. Das so Gehörte findet man schnell plausibel, es wird hurtig und möglichst vollständig mitgeschrieben – und allzu leicht mit ›Lernen‹ verwechselt (Aber: Kopiert ist nicht kapiert!). Das gewohnheitsmäßige Nachfragen einiger Kommilitonen, die es entweder näher wissen wollen oder noch Verständnisfragen haben, empfindet man als lästig, weil man das Weiterkommen gefährdet sieht und dadurch womöglich nicht das komplette Übungsblatt ›geschafft‹ wird.

Man aktiviert klassische Verhaltensweisen einer *Schülermentalität*: Blickkontakt vermeiden, Kramen in Unterlagen, Witze machen, Abwarten, Seitengespräche etc. Im Hinblick auf den Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden, den man im Laufe des Studiums bereits in Gang setzen und einüben sollte, hat man sich bislang noch kaum auf den Weg gemacht. Und der kann manchmal recht lang werden ...

### AKTIVISTISCHE POSITION

In Kenntnis der Fragerichtungen des Übungsblatts und beruhigt durch den möglichen Rückgriff auf die bereitgestellten und mitgebrachten Materialien nutzt man diese Situation gleichwohl zunächst zur Selbstvergewisserung: »Was weiß ich eigentlich noch *ohne* nachzuschauen? Habe ich das, was ich *glaube* verstanden und gelernt zu haben, tatsächlich gelernt und kann es demzufolge auch sachgerecht re-konstruieren und z. B. anderen Tutoriums-Mitgliedern erklären?«

Zweifel am eigenen Verständnis und Wissensstand oder inhaltliche Nachfragen äußert man freimütig. Denn erstens ist ein Tutorium genau dafür ein geeignetes Forum. Und zweitens sind Nachfragen ein Indiz für Interesse und Motivation. Man braucht sich in diesem Stadium der Ausbildung nicht für Unsicherheiten oder Unwissenheit zu schämen. Außerdem können die eigenen Fragen wertvolle Lernanlässe und Irritationen (= ganz wesentliche Auslöser für Lernprozesse!) für andere Teilnehmer sein und im Idealfall weitere Fragen aufwerfen und Diskussionen initiieren.

Man konsumiert nicht nur die Beiträge anderer, sondern trägt produktiv und konstruktiv zum inhaltlichen Gehalt des Tutoriums bei, bis hin zur temporären Übernahme der Rolle eines *advocatus diaboli*, um die Diskussion zu beleben.  
Man hat keine Angst vor ›dummen‹ Fragen, weil man weiß, dass das Ernstnehmen jeder Frage zur späteren Berufsrolle wesentlich dazugehört, sodass man das mit Fug und Recht auch von seinen Tutorinnen oder Lehrenden erwarten darf.



### KONTEXT 3: AUFGABEN-BEARBEITUNG IM TUTORIUM/IN DER ÜBUNGSGRUPPE

#### PASSIVISTISCHE POSITION

Entgegen der Empfehlung (»Mäßig aber regelmäßig und von Anfang an«) ›lernt‹ man während des Semesters nur sporadisch, jedenfalls nicht systematisch organisiert (mit festen Zeiten), was gegen Semesterende dann den ebenso gefürchteten wie auch erwartbaren Lerndruck erzeugt.

Die knapper werdende Zeit und das zunehmend schlechte Gewissen durch die anhaltende *Prokrastination* versucht man mit massiertem ›Pauken‹ halbwegs in den Griff zu bekommen.

Der Frage nach geeigneten Lern-/Arbeitstechniken (das Lernen lernen) wird relativ wenig Beachtung geschenkt. Man orientiert sich an dem, was offensichtlich alle oder viele tun (z. B. zunehmendes ›Karteikarten-Lernen), auch wenn es nur für ganz bestimmte Lerninhalte geeignet ist, z. B. für Fakten, Daten, Fachbegriffe. Dass es hier aber vielfach um ganz andere Kompetenzen und Qualifikationen geht, wird noch nicht erkannt oder noch nicht ernst genug genommen.

Für allfällige Frage aus Tutorien stehen auf solchen Lern-Karten Auflistungen mit einer Kurzbeschreibung (oft wörtlich aus der Quelle übernommen). Dieses und Ähnliches wird dann immer und immer wieder durchgelesen (›inhaliert‹), dadurch aber nicht wirklich zum Bestandteil der eigenen kognitiven Struktur.

Was man dadurch nicht ahnt: (a) Es wird nicht selten sogar Falsches gelernt (das belegen nach einer Klausur aufgefundene Spickzettel). (b) Es reicht eine kleine Variation der Fragestellung oder des Anwendungskontextes, um das starre Gerüst des auswendig Gelernten ins Wanken zu bringen.

#### AKTIVISTISCHE POSITION

Wohlwissend, dass auch andere Fächer und Lebensbereiche ihre Zeit erfordern und koordiniert werden wollen, hat man sich um ein praktikables Zeitmanagement-System gekümmert (z. B. GTD = Getting Things Done; ALLEN 2008) und ggf. an die eigenen Bedürfnisse adaptiert.

Insbesondere setzt man auf kleinere, aber regelmäßige Lernphasen, für die man im Stundenplan eingebaute Zeitfenster für jede belegte Veranstaltung eingetragen und damit geblockt hat.

Man kennt und nutzt verschiedene Arbeits- und Lerntechniken, je nach Zielen und Lerninhalten und Qualifikationsbereichen. Besonderes Augenmerk richtet man auf die Gewinnung einer umfangreichen Aufgabenerfahrung, v. a. weil die in der Veranstaltung und in der Fachliteratur propagierten Aufgabenformen (und der Umgang mit ihnen) sich nicht selten deutlich von jenen unterscheiden, die man im Laufe der eigenen Lernbiografie kennen gelernt hat.

Die Fragen aus den Übungsgruppen bearbeitet man im Sinne einer Durcharbeitung aspektreich. Das schließt z. B. ein, dass man auch alternativen Deutungen sowie Vernetzungen mit anderen Konzepten nachgeht. Ein Auswendiglernen von Fakten, Definitionen oder Begrifflichkeiten erübrigt sich, weil diese sich als Folge häufig vollzogener Einsicht (quasi als Nebeneffekt) im Gedächtnis verankern – und das nachhaltig, weil immer wieder genutzt und vielfach vernetzt.

## KONTEXT 4: AUFGABEN-BEARBEITUNG IN SELBSTORGANISIERTEN LERNGRUPPEN

PASSIVISTISCHE POSITION	AKTIVISTISCHE POSITION
Die in der Vorlesung nachdrücklich empfohlene kleine Lerngruppe wird kaum realisiert, und wenn dann spontan. Einen festen verabredeten Termin gibt es nicht. Die Treffen sind anfällig dafür, ins Plaudern abzugleiten, das sich assoziativ durch subjektive Befindlichkeiten schlängelt. Die ›Lernarbeit‹ besteht eher aus Mitteilen/Mitschreiben, um es später auswendig zu lernen.	Die Empfehlung zur Bildung einer Lerngruppe wird gezielt realisiert. Die Begrenzung auf max. 3-4 TN erhält die Arbeitsfähigkeit. Über kompatible Erwartungen hat man sich verständigt. Allen ist bewusst, dass das kostbare Gut ›Zeit‹ möglichst produktiv genutzt werden sollte. Alle TN fühlen sich daher für eine verlässlich regelmäßige und konstruktive Mitarbeit mitverantwortlich.
Es wird primär produktorientiert vorgegangen: Ist die Aufgabe ›gelöst‹, eine Frage beantwortet? Abhaken, dann weiter zur nächsten Aufgabe! Im Auge vorrangig ›Musterlösungen‹ mit Blick auf die ›drohende‹ Klausur.	Es wird primär prozessorientiert gearbeitet, um die Botschaft von didaktischen Konzepten zu verstehen anstatt sie auswendig zu lernen. Das Verständnis der Botschaft versetzt einen in die Lage, unabhängig vom Einzelfall substantiell Stellung zu beziehen. Das gibt Sicherheit im Hinblick auf ›ähnliche‹ Klausuraufgaben.
Vollständigkeits-Streben statt exemplarisches Vorgehen lässt das Pensum bald als quantitative Überforderung erscheinen. Die naturgemäße Unmöglichkeit, das alles zu leisten, verführt dazu, den Druck dadurch zu rationalisieren, dass man die alleinige Verantwortung auf die Lehrenden verschiebt (»Wie kann man das alles von uns verlangen?!« »Die Klausur soll, wie man hört, viel zu schwer sein!«).	In der Kleingruppe werden reihum verschiedene Rollen übernommen: A ›spielt‹ denjenigen, der immer schnell eine erstbeste Antwort parat hat; B hält aus Prinzip immer dagegen; C fragt stets nach Alternativen; D fordert immer noch weitere Argumente ein; E bringt hypothetisch Verhaltensweisen eines Grundschülers ein und fragt nach angemessenen Reaktionen. Man wechselt diese Rollen von Sitzung zu Sitzung mit dem Ziel, sukzessive alle Rollen simultan im eigenen Kopf versammeln und orchestrieren zu können (vgl. KRAUTHAUSEN 2018, S. 213 f.).
Man ist allzu oft nicht sicher, ob die eigene Lösung tatsächlich korrekt oder vollständig ist. Am liebsten hätte man ›Musterlösungen‹, von einer externen Autorität legitimiert. Dass und wie und wo man sich selbst vergewissern und unabhängig von externen Kontrollinstanzen werden kann, wird nicht weiter thematisiert und verfolgt. Sprechstunden werden für inhaltliche Fragen nicht genutzt, obwohl sie primär eigentlich genau dafür gedacht sind.	Auch prozessorientiertes Arbeiten führt zu Ergebnissen. Die intensive Durcharbeitung hat der Gruppe aber einen aspektreichen und mehrperspektivischen Erfahrungsraum ermöglicht und dadurch zu einem verlässlichen Gefühl geführt, dass das Erarbeitete wohl gut abgesichert sein dürfte. Ergänzend zieht man die entsprechende Literatur zu Rate. Und schließlich ist es auch alles andere als ehrenrührig, andere Experten zu befragen, z. B. Tutorinnen oder Lehrende in der <i>Sprechstunde</i> .

## KONTEXT 5: AUS- UND FERNWIRKUNGEN

PASSIVISTISCHE POSITION	AKTIVISTISCHE POSITION
<p>Schon eine leicht veränderte Fragestellung macht deutlich, wie wenig tragfähig das Wissensfundament ist. Verräterische (Schüler-)Ausreden in solchen Fällen: »Ich hab‘ was anderes gelernt./ Das war schon so lange her./Gestern hab‘ ich es noch gekonnt.«</p> <p>Kaum ernsthaft in Frage gestellt wird das passivistische Lernen als Ursache. Selbst folgende, tatsächlich erprobte Vorgehen seitens des Dozenten führten nicht zum Erfolg: (a) Die Nachklausur (6 Wochen später) war völlig identisch mit der Hauptklausur. (b) Die Klausur bestand aus (bis auf die Zahlenwerte) völlig identischen Aufgaben aus dem gerade erst vorausgegangenen Tutorium.</p>	<p>Die regelmäßige Durcharbeitung hat über die Semesterdauer zu spürbaren Routinen bei der Aufgabenbearbeitung geführt. Das gibt ein Gefühl der Sicherheit und erhöht die Wahrscheinlichkeit, auch artverwandte Aufgaben in einer Klausur erfolgreich angehen zu können. Denn Ähnlichkeiten und Querverbindungen werden erkannt und genutzt, die ›Schubladen‹ wurden dadurch immer durchlässiger. Der studierte (und nicht nur angelernte!) Inhalt ist Bestandteil der eigenen kognitiven Struktur geworden und nicht mehr nur an ›vorgemachte/geübte‹ Beispiele (wie bei sog. geübten Diktaten im 1. Schuljahr) gebunden.</p>
<p>Das Ziel des Studiums, sich für den verantwortungsvollen Beruf zu professionalisieren, tritt zurück hinter die dominante Leitidee des ›unbedingten Bestehen-Müssens‹. Eine noch nicht-bestandene Klausur wird als Studien-Hindernis interpretiert und die Verantwortung weg-rationalisiert (Klassiker: Klausur war zu schwer, Dozent zu anspruchsvoll). Von manchen wird es schon als Zumutung empfunden, sich überhaupt einer Leistungsüberprüfung unterziehen zu müssen. Man ist geneigt zu sagen: Einen schönen Gruß vom ›richtigen Leben‹ ...!</p>	<p>Der Abgleich von Klausurergebnis und Selbsteinschätzung wird als eine willkommene inhaltsbezogene Rückmeldung über den derzeitigen Ausbildungsstand gedeutet. Zum anderen wird die Klausursituation – naturgemäß eine Anspannungssituation – genau als solche bewusst genutzt, um nicht nur zu sehen, was man weiß, sondern was man <i>auch unter Anspannung</i> noch weiß (so der eigentliche Sinn von Prüfungen lt. Aussage eines Leiters des Prüfungsamts). Und das macht durchaus Sinn im Hinblick auf den <i>Alltag des Berufsbilds</i>, der in der Literatur auch ohne Prüfung als ›Handeln unter Druck‹ charakterisiert wird (vgl. WAHL 1991).</p>
<p>Im Hinblick auf die erste Grundlegung einer möglichst nachhaltigen Professionalisierung und auf erwünschte 30-35 Jahre Berufszufriedenheit ist es bedenklich, wenn durch eine passivistische Position das zukünftige berufliche Handlungsrepertoire bereits im Studium auf ein ›Bauchgefühl‹, auf Rezepte und Notfallhandeln begrenzt wird. Zudem wird man manipulierbar durch Modeströmungen, weil Sachargumente fehlen. Theorie bleibt etwas, was man für entbehrlich hält, und die Praxis bleibt nur ›praktisch‹.</p>	<p>Selbst- und Experteneinschätzungen werden als konstruktive Anregungen für die weitere selbstverantwortliche Professionalisierung aufgefasst (anstatt alles andere, nur nicht sich selbst für das Ergebnis verantwortlich zu machen). Spätestens hier sucht man die Sprechstunde auf, um sich beraten zu lassen. Man hat das Gefühl und die Akzeptanz dafür entwickelt, dass man für eine verantwortungsvolle Berufsausübung beides braucht: theoriegestützte Praxis und praxisrelevante Theorie (vgl. KRAUTHAUSEN 1998).</p>