

Jürgen Oelkers

Standards in der Lehrerbildung^{*)}

Die Frage meines Vortrages, was Standards in der Lehrerbildung sind und wie man mit ihnen umgeht, erübrigt sich eigentlich, wenigstens für Baden-Württemberg, weil hier längst

„Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Grund-, Haupt- und Werkrealschulen)“

vorliegen. Das ist vorbildlich, und zugleich schlecht für meinen Vortrag, denn worüber soll ich jetzt noch reden? Im Vorwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport ist bereits alles gesagt. Ich zitiere und mache mich damit zugleich überflüssig:

„Eine von der OECD angestossene Entwicklung zur Ausrichtung der Bildungssysteme an Bildungsstandards führte zu einer Veränderung der Arbeit in den Schulen. Den Herausforderungen dieses Wandels stellen sich alle an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen. Die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung geben sich landeseinheitliche Standards, damit ein gutes Fundament für die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer gelegt werden kann. In den Standards der Lehrerausbildung werden die Kompetenzen beschrieben, die Lehrerinnen und Lehrer zu Experten für Bildung und Erziehung machen. Sie werden in der Ausbildung grundgelegt und im Verlaufe der Berufsbiografie vertieft und individuell ausgeprägt“ (Ausbildungsstandards 2006, S. 4).

Das ist glasklar formuliert und wir sogar durch den Feind der deutschen Kultusbürokratie, die OECD, abgesichert, also kann kaum bestritten werden. Die anderen Bundesländer können neidisch sein und mein Vortrag wäre am Ende, bevor er begonnen hat. Das gilt uns mehr, wenn man liest, dass die Standards mit den Bundesvorgaben der KMK abgestimmt sind, sich an den Standards der Schulfächer ausrichten und im Falle der Unterrichtsfächer Evangelische und Katholische Religionslehre sogar im „Einvernehmen mit den Kirchen“ stehen (ebd.). Wozu bin ich dann aber zum Vortrag eingeladen worden und was wird von mir noch erwartet?

Mich rettet eine ästhetische Beobachtung: Sprache und Ton der Standards sind *ministeriell*, formuliert in Stuttgart und auf den Weg gebracht oder weitergereicht nach Laupheim. Ich zitiere nochmals aus dem Vorwort:

„Die vorliegenden Standards für die Ausbildung an den Grund- und Hauptschulseminaren sind wie folgt gegliedert:

1. Jedem Fach werden Leitgedanken vorangestellt, die die übergeordneten Prinzipien der Ausbildung beschreiben.

^{*)} Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Laupheim am 27. November 2007.

2. In der linken Spalte sind verbindliche Kompetenzen beschrieben, die in der Ausbildung grundgelegt werden sollen.
3. In der rechten Spalte werden Themen/Inhalte formuliert, mit deren Hilfe die Kompetenzen konkretisiert werden“ (ebd.).

Aber kann man aus „Prinzipien“ Kompetenzen ableiten? Und werden Kompetenzen mittels Themen „konkret“? Schauen wir uns mein Fach an, Pädagogik, das in vier Bereiche unterteilt wird, nämlich

- Unterrichten und Erziehen.
- Diagnose und Förderung, Beratung und Leistungsbeurteilung.
- Sich selbst entwickeln.
- Das System Schule weiterentwickeln.

Nun wäre es gemein, den Vorschlag an dem aufzuhängen, was fehlt und doch unabweisbar nötig ist, etwa die Praxis der Zeugnisse und Notengebung, die wohl erwähnt wird, aber dann hinter den lerntheoretischen Formeln verschwindet, oder die aktive Einbeziehung der Eltern bei der Weiterentwicklung des „Systems Schule.“ Das zweite kommt in Konzepten der Schulentwicklung so gut wie nie vor, typisch ist, dass es im Schul- und Beamtenrecht erwähnt wird (ebd., S. 66); das erste ist zwar Praxis, aber offenkundig nicht Thema der Ausbildungsstandards. Hier ist viel von unterschiedlicher Begabung, Motivation und Lernstörung die Rede, von Beratung und Unterstützung, aber nicht, wie Lehrkräfte lernen, unter hohem Zeitdruck fair Noten zu geben und Zeugnisse zu schreiben. Jedenfalls steht davon nichts in den Standards für Pädagogik.

Aber nicht das ist auffällig, idealisierend war die Ausbildung schon immer; auffällig ist die Idee, mit den Theorien der Ausbildung den Aufbau der Kompetenz von Lehrkräften „steuern“ zu können. Im Bereich „Unterrichten und Erziehen“ heisst es etwa, die Lehranwärterinnen und Lehranwärter „können Schülerinnen und Schüler motivieren und befähigen sie, vernetzt zu denken und das Gelernte anzuwenden (ebd., S. 6).“ Abgesehen davon, dass alles Denken „vernetzt“ ist und manches, was Kinder in der Schule lernen, *nicht* angewendet werden kann - störend ist die Idee, man könnte diese Kompetenz mit Hilfe von, wie es heisst, „konstruktivistischem Denken und Handeln“ sowie unter Verwendung von Theorien der „Lern- und Leistungsmotivation“ erwerben.

Was immer der Konstruktivismus in der Lernpsychologie sein mag, er bestimmt sicher nicht die Sprache des Klassenzimmers, aber das müsste er, wenn die Transferbehauptung hinter den Ausbildungsstandards stimmen soll. Es gibt keine konstruktivistisch konstruierte Lehrkraft, sondern nur handelnde Personen mit unterschiedlichen Befähigungen für den Beruf. Damit will ich nicht sagen, dass alle diese Standards wertlos sind, sondern nur, dass sie eine gemeinsame Schwierigkeit haben, sie sind nicht mit der Praxis abgestimmt und können also nicht oder nur sehr bedingt darauf reagieren, wie Kompetenzen von Lehrkräften tatsächlich entstehen. Das Know How von Lehrkräften ist kein Konstrukt, das in der Ausbildung „grundgelegt“ wird und sich dann irgendwie nach berufsbiografischem Plan weiter entwickelt. Wissen und Können ist von der Nutzung abhängig, was nicht genutzt werden kann, wird marginalisiert oder verschwindet ganz.

Damit werde ich beginnen: Wie baut sich das berufliche Können von Lehrkräften auf und was kann die Ausbildung dazu beitragen? (1) In einem zweiten Schritt thematisiere ich Anforderungen der Berufspraxis, die in der Ausbildung selten oder nur sehr idealisierend zur Sprache kommen. Mein Beispiel ist die Forderung nach Förderung: Wie können die Schüler

auf den „Stufen ihres Kompetenzerwerbs“ (ebd., S. 7) unterstützt werden, wenn sich ihr Lernstand nicht verbessert? (2) Abschliessend gehe ich dann auf Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein: Wie können Standards Teil werden der Entwicklung der Ausbildungsinstitutionen und was heisst das für sie? (3)

Nicht das Papier, auf dem die Standards beschrieben werden, ist entscheidend, sondern die Umsetzung oder was man neudeutsch „Implementation“ nennt. Sie hat drei zentrale Bedingungen, sie muss Sinn machen, realisierbar sein und sich für die Ausbildungsinstitution rechnen. Man kann nicht Vorschriften implementieren, Ausbildungsstandards müssen Leben gewinnen, praktische Gestalt annehmen und für die Akteure überzeugend sein. Wenn sie dem Bett des Prokrustes gleichen, werden sie abgestossen oder unterlaufen. Und Strichlisten für die Bewertung von Leistungen existieren bereits heute. Soviel zur Voraussetzung, ich beginne mit der Frage, wie professionelle Kompetenz entsteht.

1. Der Aufbau professioneller Kompetenz

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation und nur bedingt, weil die Ausbildung die passenden Wissensformen zur Verfügung gestellt hätte. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man Eins-zu-Eins-Übertragung nennt. Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung eine persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien oder durch Nachahmung von Beispielen. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und die Akteure beobachten. Man kann daher nicht von der Ausbildung direkt auf die nachfolgende Praxis schliessen. Das geht nur in Papierform, praktisch wirkt die Ausbildung immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in relevanten Teilen. Die Vorlesung in Allgemeiner Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig, das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten, die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc.

Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will.

- Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug hat zur Forschung und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001).
- Das Know How entsteht wesentlich im Berufsfeld und wird hier stabilisiert. Ausbildungserfahrungen müssen damit verträglich gemacht werden, was entweder durch Anpassung oder Abstossung geschieht.
- Wenn das Ausbildungswissen nur für die Prüfung relevant ist, wird es kaum sehr viel zum Kompetenzaufbau der Lehrkräfte beitragen, die ja mit ihrer Person agieren und im Feld glaubwürdig sein müssen.

Unter „Berufswissen“ ist nicht allein das persönliche Know How des Unterrichtens zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Berufswissen repräsentieren und die mit den Lehrkräften sozusagen interagieren müssen. Lehrmittel sind so angelegt, dass ihre didaktischen und methodischen Konzepte auf Plausibilität im Wissenshorizont der Lehrkräfte hin abgestimmt sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln ist ein zentraler Teil der beruflichen Kompetenz. Die Ausbildung thematisiert diese Kompetenz bislang wenn, dann nur am Rande.

Das gilt auch für die neuen elektronischen Formate des Lernens, die in der Praxis entstehen und die auf die künftige Schul- und Unterrichtsentwicklung vermutlich starken Einfluss haben werden. Von Ausnahmen abgesehen, hat die Ausbildung das bislang nicht registriert. Es gibt in der Schweiz Sekundarschulen, die den Unterricht weitgehend oder ganz auf selbst gesteuertes Lernen mit elektronischen Plattformen umgestellt haben. Das Know How ist in den Schulen entwickelt worden, aber hat die Ausbildung auch in der Schweiz noch kaum zur Kenntnis genommen. Die Ausbildung ist eingestellt auf eine Standardsituation des Unterrichtens, die in Zukunft vielleicht nur noch eine Randbedeutung haben wird. Und es genügt dann nicht, wie in den Ausbildungsstandards dieses Bundeslandes heisst, für die Referendare eine „Informationstechnische Grundbildung“ vorzusehen (Ausbildungsstandards 2006, S. 64f.).

Auch die Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich schwierige Entwicklungsaufgaben. Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind. Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden, was nur dann gelingt, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

Dieser Befund lässt sich so verallgemeinern:

- Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von Erfolgs- und Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind.
- Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten muss.
- Auf dieser Ebene heisst Wandel Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit.

Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird. Das ist weniger trivial als es klingt, weil nicht wenige Massnahmen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung an genau dieser Bedingung vorbei gehen. Sie erreichen die entscheidende Ebene nicht, was auch erklärt, warum es den „Klippert-Effekt“ gibt, also die Nachbesserung mit Methoden, die die Erstausbildung versäumt hat.

Erfahrungswerte nehmen die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird in den Situationen des Alltags aufgebaut, das Ausbildungswissen kommt nur zur Anwendung, wenn es dazu passt oder passend zu sein scheint. Für diesen Prozess sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase eine zentrale

Gelingensbedingung darstellt. Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer Namen. Es sind *Personen*

- Ausbildner,
- Dozenten der zweiten Phase,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen
- und nicht zuletzt die Schüler,

die die entscheidenden Einsichten vermitteln. Das Ausbildungswissen muss sich sozial fassen lassen und dafür sind Garanten nötig, die von angehenden Lehrkräften *im Feld* oder *für* das Feld gesucht werden. Einsichten ergeben sich im Umgang mit den Problemen vor Ort, man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei. Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen.

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen gelegentlich als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist oft eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein.

- Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen wird, wenn sie handlungsfähig bleiben will.
- Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen und Einsichten.
- Forschungswissen kann den Blick verändern, aber nie total.
- Die Überzeugungen oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung, nicht gegen sie.

Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, der sie aber eher bestätigt als verändert. Zentral ist der Anfang: Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know How im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen. Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind. Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in Buchform. Wenn also von „Reflexionskompetenz“ die Rede ist, dann bezieht sich das nicht auf angewandte Theorien, sondern auf die Erfahrung einer erfolgreichen oder einer misslungenen Problemlösung.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf den Rahmen des professionellen Handelns abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben. Das verlangt neue curriculare Formen, die es erlauben, die Praxiserfahrung der angehenden Lehrkräfte mit der Erzeugung relevanter Themen und dem Aufbau von Problemsicht zusammenzubringen. Nicht die „Theorie“ kommt zur „Praxis“, sondern die Erfahrung wird angereichert mit erklärendem Wissen und normativen Ansprüchen.

Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufsichtung von Studienleistungen, sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird. Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der bildungstheoretischen Didaktik, aber viele erfahren in der Ausbildung, was diese Didaktik von der lerntheoretischen unterscheidet. Eine der interessanteren Frage ist, wie hier ein curricularer Standard aufgebaut werden kann, der sich nicht einfach in einer Unterscheidung erschöpft.

Erstaunlich ist, dass die Gruppe mit dem vermutlich grössten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen, bislang nie untersucht wurde. Ein qualitatives Forschungsprojekt der Universität Zürich, zeigt nicht nur den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Kompetenz von Berufsanfängern, sondern auch die mentale und habituelle Prägung durch die Praxislehrkräfte (Stadelmann 2004). *Sie* zeigen Anfängern „what works,“ also sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang der professionellen Kompetenz, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt. Wirksam sind nicht einfach die Modelle des guten Unterrichts, sondern unmittelbare Anleitungen und Rückmeldungen aus direkter Nähe zum Ernstfall. Der Ausdruck „Coaching“ ist nicht zufällig der Trainersprache entnommen.

Praxislehrkräfte der ersten wie der zweiten Phase sind umso mehr zur Kooperation bereit, je besser sie auf ihre Aufgaben vorbereitet werden und je überzeugender die Ausbildungsinstitution den Kontakt mit ihnen gestaltet. In der Zürcher Studie gibt es idealtypisch zwei Kategorien von Praxislehrkräften,

- eine, die empfiehlt, das bisher Gelernte zu vergessen, weil der eigene Unterricht das beste Modell für den Aufbau beruflicher Kompetenz sei,
- und eine andere, die durch eigene Ausbildung gelernt hat, die Ressourcen der Lehrerbildung zu nutzen und die gemeinsame Standards vertritt.

Die zweite Entwicklung ist insofern neu, als sie nicht mehr nur informell realisiert wird, sondern von expliziten Standards ausgeht, die für die Ausbildung insgesamt gelten soll. Übertragen auf Deutschland: Die Studienseminare müssen einen Auftrag und Ressourcen erhalten, die Praxis-Coaches auszubilden und mit ihnen zusammen gemeinsame Ziele zu vertreten.

Die Studierenden und Referendare wissen das intuitiv und stellen daher an die Praktika oder die Ausbildungsschulen besonders hohe Erwartungen. Die genannte Studie über die Praxislehrkräfte zeigt, dass dies nur dann ohne Verlust für die übrige Ausbildung vonstatten geht, wenn die theoretischen und die praktischen Teile der Ausbildung aufeinander abgestimmt sind und in ihnen nicht zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Ansonsten ist es angesichts der Erfahrungen, die sie machen, für die Studierenden sehr glaubwürdig, wenn gesagt wird: „Vergessen Sie, was Sie bisher gelernt haben.“ Denn:

- Die anschliessende Situation hat mit der vorhergehenden wenig zu tun,
- der Transfer des Gelernten ist schwach, auch weil Wissenstransfer gar kein Thema ist.

- Transfer in Ausbildungsgängen geschieht nicht von selbst, sondern verlangt Steuerung, also Beobachtung, Nachfrage und Überprüfung (Schmid 2006).

Es gibt noch eine andere Bedingung. Im Mittelpunkt der Arbeit der Lehrkräfte stehen die *unterrichtsbezogenen* Tätigkeiten. Für anspruchsvolle Betreuung und Beurteilung der Schüler steht deutlich zu wenig Zeit zur Verfügung, auf der anderen Seite nehmen die Problemfälle und die Möglichkeiten zur Entlastung ab. Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern, wird in dieser Praxis keine Verwendung finden. Wenn die Ausbildung sozusagen punktgenau verfahren soll, muss sie lernen, sich auf diese Verhältnisse einzustellen. Amtierende Lehrkräfte sind vielleicht nicht aufgrund ihrer Philosophie, wohl aber aufgrund der Anforderungen ihrer Praxis Utilitaristen. Sie gehen vom Nutzen für ihren Unterricht aus und erwarten eine Ausbildung, die diesem Test standhält.

Es ist wiederum erstaunlich, dass erst heute darüber nachgedacht wird, wie die Nutzerwartung der Studierenden und das Ausbildungsangebot in ein überprüfbares Verhältnis gebracht werden können. Jede Ausbildung dient einem Zweck und muss einen Auftrag erfüllen, der nicht sie selbst ist. Der Erfolg der Ausbildung angehender Lehrkräfte hängt davon ab, dass die Studierenden die fortlaufende Verbesserung ihrer Kompetenzen im Blick auf das Ausbildungsziel erfahren. Das gelingt an *einem* Ort weitaus besser als an verschiedenen, die oft auch noch gegeneinander arbeiten oder nicht miteinander abgestimmt sind. Die Phasen der deutschen Lehrerausbildung sind nicht curricular verbunden und vertreten auch keine gemeinsamen Ziele. Der Aufbau professioneller Kompetenz ist aber nur möglich, wenn die Ausbildung einen gestuften Fortschritt ermöglicht. Am Ende muss man mehr wissen und können als am Anfang.

Das würde für die Studienseminare bedeuten, eine enge Kooperation mit den Praxisschulen anzustreben und auch Ausbildungsprogramme für speziell geschulte Praxislehrkräfte anzubieten. Die Studierenden dürfen im Seminar nicht das Gegenteil von dem erleben, was sie in der Praxis erfahren, und hier liegt die Probe auf das „konstruktivistische Denken und Handeln.“ Wenn Unterricht in einer „ko-konstruktiven Lernumgebung“ stattfinden soll, dann muss das mehr sein als nur eine buchlastige Formel. Dahinter muss eine bessere Form von Unterricht erscheinen, die sich praktisch bewährt hat und mehr darstellt als ein reformpädagogisches Desiderat.

Auf der anderen Seite müssen sich die Praxisschulen sich auf die Ideen und Fragen der Referendare einstellen, also sie als wertvolle Ressource betrachten und nicht als willkommene Bearbeitung des Stundenausfalls. Das verlangt Austausch und enge Kooperation, am besten eine regionale Vernetzung, die sich auch zur Zielüberprüfung eignet. Die Ziele weisen über die Studienseminare hinaus, wie ja auch die Rede vom „berufsbiographischen“ Aufbau der professionellen Kompetenz anzeigt. Aber wenn diese Rede machen soll, muss der Aufbau fortlaufend angereichert werden und auch Kontrollen zulassen. In Japan werden die Lehrpatente alle zehn Jahre erneuert, soweit will ich jetzt nicht gehen, aber es muss klar sein, dass die Ausbildung nicht mit dem Staatsexamen abgeschlossen ist. Für die Studienseminare würde das bedeuten, sich verstärkt in der Weiterbildung der Lehrkräfte ihrer Region zu engagieren.

Die zentrale Kompetenz der Lehrkräfte ist ihr Unterricht. Damit ist die Vorbereitung auf guten Unterricht zugleich der Mittelpunkt der Ausbildung. Aber kommen in den Curricula reale Schüler vor? Und wenn ja, wie kommen sie vor, als Objekt der Idealisierung oder in tatsächlichen Problemzusammenhängen? Folgt man der Rhetorik, dann scheinen Schüler nur noch in *einer* Hinsicht interessant zu sein, als Adressat von Fördermassnahmen, die zugleich

unspezifisch genug sind, um sie nicht einklagen zu können. Das wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen: Wie sind angehende Lehrkräfte auf die Schüler, ihre Rolle und die Entwicklung ihres Lernstandes eingestellt?

2. Rolle und Entwicklung des Lernstandes der Schüler

Es gibt in der Literatur kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden.

- Schüler werden nicht auf veränderte Leistungserwartungen vorbereitet, erhalten keine besonderen Funktionen in Lernprogrammen und sind in den Leitbildern von Schulen nur rhetorisch präsent.
- Die Rolle selbst ist diffus und schwankt zwischen starkem Gelenktwerden und übertriebener Eigenverantwortung.
- Wofür die Schüler genau zuständig sind und was ihren Auftrag ausmacht, ist kaum irgendwo explizit.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei oft keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich nicht selten lediglich subversiv, es gibt keine oder viel zu wenig regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schüler wirkliches Gewicht erhalten würden.

Das aber sollte angestrebt werden, eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, motiviert zu werden (Oelkers 2008). Für das oft missverstandene Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab,
- dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen,
- warum sie lernen, was sie lernen.

Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen. Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht. Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt.

Das müssten die Lehrkräfte können und hier sollte die Ausbildung ansetzen, ausgehend von konkreten Fällen und realen Lösungen, die in der Praxis gefunden wurden und die keine Ableitung aus allgemeinen Theorien darstellen. Die Probleme richten sich nicht nach der Lerntheorie oder der allgemeinen Pädagogik, und wenn man diese noch so intensiv

befragt. „Kompetenz“ entsteht in Konfrontation mit Aufgaben, die unausweichlich sind und für die Lösungen gefunden werden müssen. Die Forschung kann dabei hilfreich sein, wenn sie Aufschlüsse über die Gegebenheiten vor Ort zulässt. Das lässt sich an einem Beispiel zeigen, das fast immer nur als hochgradige Idealisierung daherkommt, nämlich das Fördern der Schülerinnen und Schüler.

Wer von „Fördern“ spricht, hat die pädagogische Moral für sich, niemand kann *gegen* Fördern sein und die Ausbildung hat Fördern sogar als Kompetenz auf ihre Fahnen geschrieben. Aber heute kann jede gute Absicht als Kompetenz erscheinen, während in der Praxis Probleme zu bearbeiten sind, die die Ausbildung oft gar nicht sieht. Fördern setzt nicht einfach nur Begabung oder Bedürftigkeit voraus, sondern stellt ein komplexes Problem dar, auf das nicht einfach eine bestimmte Kompetenz reagieren kann. Die „Förderkompetenz“ der Lehrkräfte reagiert theoretisch auf Überschuss oder Mangel, also Hochbegabung auf der einen und Leistungsschwäche auf der anderen Seite. Aber was bewirkt eine solche Kompetenz, wenn sich die Unterschiede nicht ausgleichen lassen und die Abstände zwischen den Schülern gleich bleiben?

Das Problem lässt sich an der Lernstandsentwicklung aufzeigen, also die Art und Weise, wie die Kinder und Jugendlichen ihren schulischen Bildungsweg durchlaufen. Eine Hypothese Frage lautet so:

- Die Schülerinnen und Schüler bilden in ihren Lerngruppen von Anfang an Leistungshierarchien aus, die sich im Verlaufe ihrer Karriere kaum verändern.
- Die je gezeigten Leistungen sorgen für die frühe Zuweisung eines Ranges, die stabil ist, wenn nichts anderes geschieht als Unterricht im Klassenverband bis zum Ende der Schulpflicht.

Schwankungen während der Pubertät können die Zuweisung in der Leistungshierarchie beeinflussen, aber das ist stark abhängig vom Lernumfeld und vom Verlauf der Pubertät. Es gibt Leistungseinbrüche, aber die korrelieren oft mit der Stellung innerhalb der Hierarchie und so mit der Bestätigung des Lernerfolgs.

Für diese These sprechen neuere Befunde der Forschung:

- Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den entscheidenden Leistungsfächern liegen bereits bei Schuleintritt weit auseinander (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Bildungsdirektion 2005),
- und jede Klasse entwickelt eine Verteilung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern.
- Die Rangverteilung bleibt auch beim Wechsel der Lehrkraft und bei Veränderung der Klassenzusammensetzung mit einiger Wahrscheinlichkeit erhalten.
- Wer von Beginn an gute Leistungen zeigt und darin fortlaufend bestätigt wird, erhält diese Qualität; wer früh schwache Leistungen zeigt und kaum Förderung erfährt, wird irgendwann ganz stehen bleiben.

Die Forschung spricht vom Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben, und umgekehrt. Aber wenn das so ist, was heisst dann „Förderkompetenz“ als Ausbildungsziel der Lehrerbildung? Es ist nicht so, dass Kinder ihre Schulkarriere mit einem gleichen Lernstand beginnen und erst im Verlaufe der Schulzeit grosse Unterschiede im Leistungsverhalten herausbilden. Der Lernstand ist von Anfang der Grundschule an *ungleich*, das heisst die

Lehrkräfte stehen mit dem ersten Schultag vor einer heterogenen Klasse, die differenziert unterrichtet und so auch gefördert werden will.

Die Ausbildung geht in aller Regel nicht vom Lernstand aus, sondern unterstellt Motivation oder Motivationshemmung in einem konstanten Lernsetting, das durch die Lehrkräften umso mehr beeinflusst werden kann, je besser sie unterrichten und so auch fördern können. Aber der Unterricht wird auch und nachhaltig vom Erfolg oder Misserfolg der Schüler bestimmt, also stellt mehr dar als nur ein Setting, das sich durch gute Planung und ausreichende Motivation beherrschen lässt. Die Schüler erleben eine Karriere, die sie bestärkt oder entmutigt, je nachdem, wie sich ihr Leistungsverhalten entwickelt. Auch wenn nur der individuelle Fortschritt ins Spiel kommen soll, letztlich wird die Leistung auf den Rang in der Lerngruppe bezogen, weil die Unterschiede evident sind, nicht zuletzt für die Schüler selbst.

Damit umzugehen setzt in der Tat Kompetenz voraus. Am Erhalt der Hierarchie haben vor allem die besten Schüler starkes Interesse. Die Lehrkräfte müssen Lösungen finden, Schülern auf allen Niveaus gerecht zu werden. Und nicht nur das, sie sind auch aufgefordert, gezielt zu fördern, also untere Niveaus anzuheben und obere nicht abzusenken. Das gelingt nur schwer, weil Zeitgefässe fehlen, wirksame Instrumente oft nicht vorhanden sind und die Balancen der Förderung nicht gefunden werden. Wie bereitet die Ausbildung darauf vor? Unterrichtet werden Schüler, die aus ihren Erfahrungen Schlüsse ziehen und die nicht gleich erreichbar sind. Starke Erfahrungen des Misserfolgs lassen sich nicht mit motivationalen Anreizen bearbeiten, die Summe schlechter Leistungen prägt das Könnensbewusstsein, aber was heisst dann Förderung? Und was hat Forschung damit zu tun?

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat ein Projekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von etwa 2000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neuen Klasse erneut getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die ersten beiden Studien sind inzwischen abgeschlossen. Der erste Test erfolgte wenige Wochen nach Schuleintritt im Herbst 2004.

- Die Ergebnisse sind ein Jahr später veröffentlicht worden, sie zeigen, dass bei Schuleintritt etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik bereits teilweise bewältigt hat und ein knappes Fünftel sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse befindet.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennt keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfasst die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent liest bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Bild mit einem Hammer einen „Hammer“ darstellt, mehr jedoch nicht.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in so genannte „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob der Unterricht in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich bestätigt, ist nicht untersucht worden. Die Schüler wenigstens gewinnen dadurch nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

Die zentrale Frage des gesamten Projekts ist, ob und wenn ja, wie weit der Unterricht im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand bei Schuleintritt beeinflussen und ausgleichen kann. Das ist vor allem ein Problem gezielter Förderung, die in Zukunft mit der Frage verbunden wird, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, bestimmte Lernniveaus zu erreichen. Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen, dass diese Aufgabe weit unterschätzt wurde und die Struktur der Übergänge darauf nicht eingestellt ist. Die Zuweisung in Kleinklassen von immerhin fast einem Zehntel der Schüler erfolgt aus dem Kindergarten unter Mitwirkung des schulpsychologischen Dienstes, wobei offenbar ganz verschiedene Konzepte zur Schulreife zur Anwendung kommen. Die Schulen wirken dabei nicht mit.

- Das Beispiel, zeigt auf, was getan werden muss, nämlich eine kontinuierliche Förderung von Anfang an und über die verschiedenen Stufen hinweg mit gemeinsamen Standards und echten Verknüpfungen an den Übergängen.
- Eine solche Qualitätssicherung geht über die einzelne Schule hinaus und verlangt ein Netzwerk oder eine Bildungsregion, die vom Kindergarten bis zum Gymnasium auf allen Ebenen abgestimmt ist.

Um es an einem krassen Beispiel zu sagen, das sich aus Umfragen unter Berliner Schülern ergeben hat: Wenn verhindert werden soll, dass heutige Schüler Helmut Kohl für den bekanntesten Politiker der DDR halten oder davon ausgehen, dass die Berliner Mauer 1945 von den Alliierten gebaut wurde (Deutz-Schroeder/Schroeder 2007), dann sind koordinierte Massnahmen zur Qualitätssicherung unumgänglich. Dafür müssen die Lehrkräfte kompetent sein, und die Ausbildung muss sie auf solche Probleme vorbereiten. Erfolg oder Misserfolg der Ausbildung hätte dann ein hartes Kriterium, nämlich Wirksamkeit in der Praxis, so wie Akteure darüber in Rückmeldungen berichten können.

Das interessiert abschliessend: Standards machen nur Sinn, wenn sie mit einer *Entwicklung* der Ausbildungsinstitutionen verbunden werden. Meine Reserve gegenüber den Ausbildungsstandards des Landes Baden-Württemberg erklärt sich mit dem Fehlen einer deutlichen und präzisen Entwicklungsoption. Zwar ist von „seminarinterner Evaluation“ die Rede, auch von der „Überprüfung“ der Standards nach einer „Erprobungsphase“ (Ausbildungsstandards 2006, S. 5), aber das ist keine Perspektive für gezielte und innovative Entwicklungen, gar noch solche, die eine Wettbewerbssituation zwischen den 14 Seminaren voraussetzen würden. Auch eine Netzwerkbildung ist nicht vorgesehen, obwohl sich die Entwicklung genau damit gut befördern lässt.

3. Standards und die Entwicklung der Ausbildung

Mein dritter Teil beginnt mit einigen Erfahrungen aus der Schweiz. Das erste Beispiel bezieht sich auf die regelmässige und folgenreiche Evaluation von Lehrveranstaltungen, also einer Massnahme, die kaum etwas kostet und sehr rasch zu implementieren ist. Evaluationen durch Studierende oder Referendare haben nicht immer günstige Resultate und sie geben den Evaluierenden Kundenmacht. Wenn die Resultate öffentlich gemacht werden, verlangt das Konsequenzen. Im Falle negativer Rückmeldungen sind etwa an der Universität Zürich in bestimmten Fächern Veränderungen im Curriculum vorgenommen worden. Das setzt voraus, die Evaluationsinstrumente sind valide, die Kriterien sind transparent und die Veranstaltungen tatsächlich zielgesteuert.

- Man erkennt dann sehr genau, ob und wie die Lernleistungen mit den Zielen übereinstimmen.
- Wenn eine Lehrveranstaltung Ziele im Aufbau professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften verfolgt, so lässt sich das überprüfen.

Verantwortlich wären in der zweiten Phase der deutschen Lehrerbildung die Leitungen der Studienseminare in Kooperation mit den Leitern der Praxisschulen. Wenn tatsächlich Kompetenzen angestrebt werden, dann muss sich das überprüfen lassen, in diesem Falle durch die Rückmeldung der direkt Betroffenen, nämlich der Referendarinnen und Referendare. Wenn sie sagen, eine „konstruktivistische Lernhaltung“ sei im Blick auf ihren Unterricht *nicht* förderlich gewesen, muss das Konsequenzen für das Curriculum haben.

Auf dieser Linie ist auch Anderes möglich. Ein weiteres Projekt des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich zeigt, dass die Dozenten der Lehrerbildung ihre Wirksamkeit situativ auf ihre Studierenden beziehen. Wenn die Effekte der Ausbildung überhaupt evaluiert werden, dann im Blick auf die Zufriedenheit am Ende einer Lehrveranstaltung, also individuell und kurzfristig. Gleichzeitig haben die Dozenten den Anspruch längerfristiger Wirksamkeit, die von ihnen aber nie evaluiert wird. Das dürfte in der zweiten Phase der deutschen Lehrerbildung ähnlich sein. Die Studie zeigt, dass und wie anders verfahren werden kann. Dozenten einer bestimmten Fachdidaktik an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz sind damit konfrontiert worden, wie ihre Ausbildungsprogramme bei den Lehrkräften gewirkt haben, die sie selbst ausgebildet haben.

Die Dozenten konnten die früheren Studenten und jetzigen Lehrkräfte in der Praxis befragen, wie sie Ausbildung bei ihnen genutzt haben und was sich als wirksam herausgestellt hat. Die Dozenten erhielten so ein direktes Feedback ihrer eigenen Absolventen. Sie waren konfrontiert mit ihren Wirkungsannahmen, die bislang nie getestet werden mussten. Der Theorie-Praxis-Anspruch der Ausbildung nahm so konkrete und persönliche Gestalt an. Im Ergebnis sind Überraschungen, Illusionsmanagement und auch Widerstände gegen diese Form der Hypothesenprüfung nicht zu übersehen (Stiefel Amans 2008). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung.

Die vor einigen Jahren neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz haben inzwischen alle die Ausbildung auf fachliche und überfachliche Standards eingestellt, führen interne Evaluationen der Lehre durch und unterliegen in Zukunft einem nationalen Assessment, das gerade erprobt wird. Einige Institutionen haben begonnen, eine sehr

weitgehende Steuerung durch berufsfeldbezogene Standards zu entwickeln, die auch für deutsche Institutionen der Lehrerbildung interessant sein könnten, weil sie phasen- und sogar ausbildungsübergreifend angelegt sind. Es sind in diesem Sinne echte Standards für die *Ausübung* des Berufs, die nicht mit dem Ende der Ausbildung erreicht sind.

Ein konkretes Beispiel sind überfachliche Standards für das Berufsfeld, die von der Pädagogischen Hochschule in Zug entwickelt wurden. Diese Standards bestimmen die Ausbildung *und* die Weiterbildung, die Hochschule ist für beides zuständig und vollzieht so einen doppelten Auftrag.

- Die Kompetenzbeschreibung unterscheidet in zehn Kategorien verschiedene Niveaus, die erreicht oder verfehlt werden können.
- Am Ende der Ausbildung steht ein Leistungsprofil, das der anstellenden Schule bereits erreichte und noch nicht erreichte Kompetenzen spiegelt.
- Bei Bedarf kann das Profil auch mit Noten dargestellt werden.
- Mit solchen Profilen lassen sich auch die Übergänge zwischen den Phasen regeln.
- Die Studierenden führen zudem Portfolios, die ihre Lernfortschritte dokumentieren
(PHZ Schwyz/PHZ Zug 2004).

Auch Anderes ist machbar: Die Pädagogische Hochschule Zürich hat im Januar 2004 ein Strategiepapier verabschiedet, das auf der Basis einer detaillierten Stärke:Schwäche-Analyse klare Entwicklungsziele in allen Bereichen auflistet, also

- Lehre,
- Forschung,
- Weiterbildung,
- Dienstleistung
- und Verwaltung.

Diese Ziele sollen bis 2008 erreicht werden, es handelt sich um einen Businessplan, der verbindliche Vorgaben macht und an dem die Hochschule gemessen sein will (Pädagogische Hochschule Zürich 2004). Qualitätssicherung in diesem Sinne ist auch die Kernaufgabe für die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung. Sie muss eine echte Zielsteuerung ausbilden und sich an ihren Ergebnissen orientieren, was bislang nicht annähernd der Fall ist.

Ein Problem sind die Prüfungen. Bleibt es beim heutigen Prüfungswesen, dann bleibt es auch bei einem hochgradig individuellen Studienergebnis. Dann sollte man aber auch aufhören, von einer „konsequenten Orientierung am Berufsfeld Schule“ zu sprechen. Die Formel impliziert, dass verbindliche Standards vorhanden sind, die nicht unterlaufen werden können und dürfen. Das führt auch dazu, dass regelmässig gleiche Module angeboten werden müssen, die einem Standardprogramm verpflichtet sind. Ausserhalb der Lehrerbildung sind das völlig übliche und normale curriculare Entscheide, die anerkannte Lehrbücher voraussetzen.

Auffällig ist, dass ausgerechnet in der Lehrerbildung auf die Steuerung durch Lehrmittel verzichtet wird. Aber solange es keine Lehrmittel gibt, die so überzeugend sind, dass sie von vielen Dozenten genutzt werden, so lange sollte man darauf verzichten, von curricularen Standards zu reden. Sie materialisieren sich *in* und *mit* Lehrmitteln, und warum

sollte, was in der Medizin oder in der Ökonomie gilt, nicht auch auf die Ausbildung von Lehrkräften zutreffen, nämlich die inhaltliche Steuerung der Ausbildung durch Lehrmittel auf dem Stand der heutigen Forschung?

In der Schweiz werden derzeit Lehrmittel für die Lehrerbildung entwickelt, und es besagt einiges, dass solche Lehrmittel bislang nicht vorhanden waren. Der erste Band in diesem Projekt ist im September 2007 erschienen. Er betrifft, sicher nicht zufällig, den Erwerb von Lesekompetenz und ist in allen Ausbildungsgängen von der Basisstufe bis zur Sekundarstufe I einsetzbar. Der Aufbau des Bandes bezieht sich auf drei Ebenen, Theorien des Lesens und des Leseerwerbs, Resultate empirischer Studien sowie praktische Beispiele für den Unterricht (Bertschi-Kaufmann 2007). Es handelt sich um den ersten Band einer Reihe, die in den nächsten Jahren aufgebaut wird.

Die Reihe heisst

Lehren lernen: Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Bände sind thematischer Natur. Titel, die sich derzeit in der Bearbeitung befinden, sind etwa:

- Methoden des Unterrichts.
- Bildungsstandards und Leistungstests.
- Reformpädagogik.
- Die Vier- bis Achtjährigen.
- Didaktik der Naturwissenschaften.

Das sind Bände, die aufgrund von Prioritäten in Auftrag gegeben wurden. In der Schweiz entsteht eine Basisstufe für die Vier-bis Achtjährigen, die Schulpflicht verlängert sich um zwei Jahre nach unten und der Kindergarten in der jetzigen Form wird aufgelöst. Die Basisstufe ist dann Teil der normalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Lehrmittel nötig sind. Ähnliches gilt für die anderen Bände. Leistungstests wird es Zukunft geben, also muss die Ausbildung darauf reagieren und kann sich nicht lediglich mit der „Frankfurter Erklärung“ zufrieden geben. Die Ausbildung kann auch nicht einfach die schönen Lesarten der Reformpädagogik bemühen, auch wenn oder weil die Studierenden dafür sehr empfänglich sind. Methoden des Unterrichts müssen auf dem heutigen Stand der Forschung gelehrt werden, Gleiches gilt für den Kernbereich der Ausbildung, die Didaktik der Schulfächer.

Wie verhält sich dazu das Konzept der Ausbildungsstandards? Zunächst muss unterschieden werden zwischen verschiedenen Dimensionen des Verständnisses von Standards im Bildungsbereich. Der Ausdruck selbst, „Standards,“ ist missverständlich, weil er leicht den Eindruck erweckt, es ginge um Standardisierungen im Sinne einer Industrienorm. Bewährt hat sich dagegen ein Vorschlag der amerikanischen Historikerin Diane Ravitch (1995). Sie unterscheidet drei Merkmale oder Dimensionen von Standards, nämlich

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Leistungsniveaus: *performance standards*;
- und Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernen bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Standards sind in gewisser Hinsicht Ziele, aber solche, die präzise und verbindlich formuliert sind, in allen Ausbildungsteilen gelten und die erreicht werden können. Heutige Ziele sind in aller Regel abstrakt, vage und unerreichbar. Die Leitbilder, wenn es sie überhaupt gibt, verpflichten zu nichts, und ein Konzept, welche Leistungen erbracht werden müssen, damit fortlaufend Kompetenz aufgebaut werden kann, ist in aller Regel nicht vorhanden. Der Ausdruck „Standards“ wird eher gemieden, wenn es Standards gibt, dann beziehen sich wie in Baden-Württemberg auf Pflichtthemen und so auf Inhalte. Zu empfehlen ist ein Begriff, der breit angelegt ist und offensiv vertreten wird.

Man kann sich eine Standarddefinition für „Standards“ vorstellen. Gemäss dieser Definition

- müssen die Curricula auf die Ausbildungsziele ausgerichtet werden,
- darf die Qualität der Lehre bestimmte Niveaus nicht unterschreiten,
- müssen ausreichend Ressourcen vorhanden sein,
- sind Formen der Qualitätssicherung angesprochen
- und wird die Systementwicklung qualifiziert, einschliesslich der Anforderungen an das künftige Personal der Lehrerbildung in allen Phasen.

Wenn also von „Standards“ in der Lehrerbildung die Rede ist, dann sollte das Gesamt dieser Definition vor Augen stehen. Es geht um die Forschungsprofile der künftigen Professoren in den Lehrerbildungsbereichen der Universitäten ebenso wie um die Ausbildung der Lehrkräfte an den Studienseminaren oder die scheinbare Randfrage des Curricular-Normwertes der Pädagogik, an dem sich ein Grossteil der Finanzierung entscheiden wird.

Standards implizieren unterschiedliche Niveaus. Wer Standard bezogen lernt, kann *fachliche* und *überfachliche* Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus erreichen. Diese Unterscheidung wird die weitere Diskussion bestimmen, weil anders kaum ein curriculares Verhältnis zwischen Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften entwickelt werden kann.

- *Fachliche Kompetenzen* in der Lehrerbildung beziehen sich auf Fähigkeiten, ein schulisches Unterrichtsfach oder eine Lerndomäne zu unterrichten,
- *überfachliche Kompetenzen* sind allgemeine professionelle Kompetenzen des Lernens, der Reflexion und der Entwicklung.

Dabei hat jedes Studium und jede Ausbildung, die sich auf einen Beruf bezieht, eine grundlegende Schwierigkeit, die besser oder schlechter überwunden werden kann. Die Fachlichkeit von Studium und Beruf sind nicht identisch. Themen oder Inhalte der Hochschulausbildung beziehen sich auf wissenschaftliches Wissen und nicht zugleich auch auf professionelles Können. Curriculare Standards des Studiums verweisen auf Forschungsfelder, Theorien, Modelle und Datensätze, die reflexiv erfahren werden. Es sind Seminar- und Vorlesungsthemen, denen ein direkter Anwendungsbezug fehlt. Professionelles Können aber entsteht, wie gezeigt, nur unter Voraussetzung eigener Erfahrungen im Zielbereich, also im schulischen Unterricht und seinem Umfeld.

Lösbar ist dieses Problem dann, wenn Wissen und Können parallel und zusammenhängend aufgebaut werden. Wenn wirklich *Kompetenzen* die Ausbildung beschliessen und in den Beruf hineinführen sollen, dann müssen die wissenschaftlichen und die berufspraktischen Teile nicht nur aufeinander bezogen, sondern soweit wie möglich verzahnt werden. Seminarerfahrungen und schulpraktische Studien haben dann thematische

Bezüge und sind aufeinander abgestimmt. Die Universitätsangebote sind curricular auf das Berufsfeld eingestellt, die Studierenden erleben eigenen Unterricht, den sie reflektieren und mit wissenschaftlichem Know How in Verbindung bringen können. Sie machen in diesem Sinne klinische Erfahrungen, die die beiden Welten von Theorie und Praxis so weit und so gut wie möglich integrieren.

Die neue Form der Modularisierung kann diese Entwicklung erleichtern, weil sich verschiedene Formen der Lehre verknüpfen lassen und Lehrpersonal aus unterschiedlichen Bereichen kooperieren kann. Wie schwierig das allerdings ist, zeigt ein aktuelles Beispiel: Die Universität Frankfurt¹ hat vor zwei Jahren ein Seminarangebot im Bereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften eingerichtet, in dem Lehramtstudierende und Referendare für das Lehramt an Gymnasien gemeinsam Lehrveranstaltungen besuchen konnten. Die Module wurden gemeinsam bewertet und auf die Staatsexamen angerechnet. Im Sinne dieses Beispiels könnte die Modularisierung die Phasentrennung unterlaufen, auch weil sich die Lernleistungen von Studierenden und Referendaren nach einem einheitlichen Punktemodell berechnen lassen. Ich benutze die Vergangenheitsform: Der Versuch ist inzwischen aufgegeben worden.

Modularisierung ist der Anfang. In einem weiteren Schritt muss die Ausbildung auf Zielsteuerung und Evaluation hin umgestellt werden, anders ist sie nicht wirklich lernfähig. Darauf sind die deutschen Universitäten und die lehrerbildenden Hochschulen bislang nicht oder nur sehr unzureichend eingestellt. Weil das so ist, muss die Reform umfassend angelegt sein und kann nicht nur auf die konsekutive Struktur bezogen werden. Verlangt wird auch von der Lehrerbildung die weitgehende Neugestaltung ihrer Curricula und damit einhergehend die Orientierung am Resultat, was die Umstellung der gesamten Organisation abverlangen wird. „Orientierung am Resultat“ oder hässlicher formuliert „Outputsteuerung“ setzt nicht nur die fortlaufende Überprüfung der Ergebnisse voraus, sondern die Abstimmung der Lehre auf genau dieses Ziel.

Die Lehrerbildung wird lernen müssen, ihre Absolventen und Abnehmer zu befragen, das Lehrangebot wird zunehmend vom Erfolg bei den Studierenden abhängig und zwischen den Phasen werden Feedback-Systeme etabliert, mit denen der konkrete Verlauf des Kompetenzaufbaus begleitet wird. „Praxisbezug“ wird auf diesem Wege weit mehr sein als die Antwort auf die Frage der Studierenden „what works?“ Auch diese Antworten müssen überzeugend sein, wenn das Vertrauen erhalten bleiben soll, die Ausbildung baue kontinuierlich berufliche Kompetenzen auf, die sich auch tatsächlich verwenden lassen. Aber „Verwendbarkeit“ ist mehr als das, die Ausbildung muss fortlaufend überprüfen, ob sie im Blick auf ihren Zweck die richtigen Angebote macht und wie diese optimiert werden können. Dazu braucht sie die Rückmeldung nicht nur ihrer Absolventen, sondern auch ihrer Abnehmer. Die Frage „what works?“ beantwortet sich in der Praxis und nicht mit der Zufriedenheit nach einer Lehrveranstaltung.

In diesem Rahmen ist die Qualitätssicherung der Lehrerbildung zu verstehen, die in Deutschland besonders schwierig ist, ich könnte auch sagen, eine ganz besondere Herausforderung darstellt. In der internationalen Lehrerbildung gibt es kein Modell, das dem deutschen auch nur annähernd gleichen würde. Lehrerbildung ist überall ein Problem, aber nirgendwo gibt es zwischen zwei und eigentlich drei Ausbildungsphasen ein derart kompliziertes und man sollte auch sagen überreguliertes System wie in Deutschland. Es ist sehr paradox, wenn auf der anderen Seite das Lehrerbildungssystem intern hochgradig

¹ Pressemitteilung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt vom 20. Juni 2005.

individualisiert verfahren kann, weil nur eine sehr vage Zweckbestimmung vorhanden ist und kein wirkliches Controlling abverlangt wird.

Das hängt auch damit zusammen, dass es bislang kaum didaktische Formate gibt, mit denen „Praxisbezug“ wirkungsvoll und effizient organisiert werden kann. Heute konzentriert sich die Zuständigkeit in der ersten Phase auf die Praktika, die alle anderen Lehrveranstaltungen von der Verantwortung entlasten. Die Erfahrungen der Studierenden werden nicht wirklich oder viel zu wenig für das anschliessende Themenaufkommen genutzt, die „schulpraktischen Studien“ sind so oft isoliert, während sie für die Studierenden ein zentrales Studienelement darstellen, das nicht zuletzt als Probe auf das persönliche Können verstanden wird. Die Erlebnisse in der Praxis generieren Fragen, die im weiteren Studium genutzt werden müssen, einschliesslich einer Beratung über die Eignung für den Beruf, die heute weitgehend unterhalb jeder Abklärung bleibt. Hier fehlen einfach die geeigneten Formate und Organisationsformen.

Diese Forderungen sind nur längerfristig umzusetzen. Und ich weiss natürlich, wie resistent jedes einzelne Systemteil ist. Um nicht selbst als Illusionist zu erscheinen: Was ohne grosse Abstimmungsprobleme neu gestaltet werden kann, ist die Gestaltung der Ausbildung im Studienseminar sowie die Berufseingangsphase. Hier sind Veränderungen vorgenommen worden, die auf Standards, begleitendes Coaching und Kooperation setzen. Der Beruf beginnt sozusagen mit dem bedarfsdeckenden Unterricht und ist von da an Arbeit mit dem Ernstfall und in Eigenverantwortung. Ich sage das auch aus strategischen Gründen, denn wenn sich damit gute Erfahrungswerte verbinden, dann wird das für die anderen Phasen der Ausbildung Folgen haben. Sie sehen mir dann sicher meine etwas despektierlichen Bemerkungen über die vorliegenden Ausbildungsstandards in Baden-Württemberg nach.

Literatur

- Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Grund-, Haupt- und Werkrealschulen). Herausgegeben vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Für die Schule bereit? Lernstandserhebung beim Eintritt in die ersten Klassen des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2005.
- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Deutz-Schroeder, M./Schroeder, K.: Das DDR-Bild von Schülern in Berlin. Abschlussbereich unter Mitarbeit v. U. Hillmer. Berlin: FU Berlin 2007.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 9)
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.

- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. 2., durchges. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz Taschenbuchverlag 2008.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Strategie 2005-2008. Vervielf. Ms. Zürich: PHZH 2005.
- PHZ Schwyz/PHZ Zug: Professionelle Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschule und Primarstufe. Vervielf. Ms. O.O. 2004.
- Ravitch, D.: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Stadelmann, M.: Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil der Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2006. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 13)
- Stiefel-Amans, R.: Ausbildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2008.
- West, L./Staub, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.