

Jürgen Oelkers

*Kompetenz und Professionalität:
Neue Wege in der Lehrerbildung^{*)}*

Die These meines Vortrages ist davon bestimmt, dass der tägliche Unterricht den Kern des Geschäfts ausmacht. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, wie professionell gehandelt werden kann. Das ist weniger trivial als es klingt, denn offenbar hat die tatsächliche Kompetenz der Lehrkräfte nur begrenzt etwas mit dem Ausbildungsangebot zu tun. Die Kompetenz entsteht in und mit der Praxis, im eigen verantworteten Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Wenn das so ist, dann muss die Ausbildung neue Wege gehen, sich der Struktur des Kompetenzaufbaus anzupassen.

Das Kernproblem ist, wie sich mit einem Studium professionelle Kompetenz aufbauen lässt, die mehr ist als Alltagswissen und die zugleich zur Schulrealität passt. Das hat auch mit der Optik und Anlage der Ausbildung zu tun. Im Folgenden stelle ich zunächst dar, wie die Lehrerbildung ihr Objekt - Schule und Unterricht - sehen sollte, nämlich nicht als Thema grenzenloser Idealisierung, sondern als professionellen Erfahrungsraum, der nicht auf die Lösungen der Ausbildung wartet (1). Zweitens beschreibe ich, wie berufliche Kompetenz entsteht und was die Ausbildung dazu realistischerweise beitragen kann (2). Abschliessend gehe ich auf die Frage ein, welche Entwicklung die Lehrerbildung nehmen wird und welche Rolle dabei Standards spielen werden (3).

1. Das Objekt der Lehrerbildung: Schule und Unterricht

Unterricht also ist das „Kerngeschäft“ der Lehrkräfte. Das kann man auch so verstehen: Alles was vom Kerngeschäft ablenkt, ist überflüssig. Die Ausbildung täte gut daran, die alte Meisterlehre zu reaktivieren, denn die Unterrichtskompetenz entwickelt sich in der Übernahme vorbildlicher Rollenmuster, die man bei denen lernt, die es am Besten können. Das ist in beruflichen Qualifizierungen längst üblich und wird mit Erfolg praktiziert. Man nennt das auch *best practice*. Die pädagogische Meisterlehre ist in Deutschland zugunsten der wissenschaftlichen Lehrerbildung erfolgreich diskreditiert worden, aber sie kehrt in Form von Coaching-Programmen zurück (etwa: WEST/STAUB 2003), auch wenn sie nicht mehr so heisst. Am nachhaltigsten wirksam in der Lehrerbildung sind offenbar Programme, die einen direkten Transfer der Lehrqualität für Unterrichtsfächer vermitteln, womit das Studium ziemlich entwertet wäre.

^{*)} Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Lörrach am 6. März 2007.

Diesen Schluss ziehe ich *nicht*, wenngleich die Befunde der Coaching-Forschung sich auf neue Weise mit der Forderung nach einem stärkeren Praxisbezug der Lehrerbildung verbinden lassen. Gemeint ist damit nicht, einfach die Zahl der Praktika zu erhöhen. Entscheidend ist die Betreuung der Praxiserfahrung, tatsächlich das *Coaching*, sowie die Verbindung von Erfahrung mit Forschung, die mehr darstellen muss als das Bereitstellen von Aufsatzkopien mit angehängten Literaturlisten. Praxiserfahrung muss einen Ernstfallaspekt haben, die Betreuung kann sich nicht in wohlmeinender Antizipation erschöpfen, vielmehr muss sie problemorientiert ansetzen und zwischen dem einzelnen Fall und der wissenschaftlichen Generalisierung vermitteln können. Im Mittelpunkt der Ausbildung steht dann nicht das Studium von Fächern, sondern der allmähliche Aufbau beruflicher Kompetenz, bei der Forschungserkenntnisse eine unverzichtbare Rolle spielen.

Das ist von heute aus gesehen eine eher kühne Forderung. Traditionellerweise ist die Lehrerbildung der Ort der *Idealisierung* des Berufsfeldes. Das gilt mindestens für die Teile der Ausbildung, die mit praxisbezogenen Themen befasst sind. Hier lernen die angehenden Lehrkräfte einen bunten Strauss ganz unterschiedlicher Fragestellungen kennen, die in ihren Antworten *eine* Gemeinsamkeit haben. Sie unterstellen, die Praxis warte auf die Empfehlungen der Ausbildung und es handle sich dabei um Alternativen, die sich mehr oder weniger direkt in das Handlungsfeld übersetzen lassen. Vor Augen steht der beste Fall und nicht eine rasche Folge von wechselnden Situationen, die oft nur schwer handhabbar sind und die den Ernstfall darstellen.

Das Ausbildungswissen passt aber oft nicht zum Praxiswissen und zu den Erfordernissen des Berufsfelds, es entsteht aber auch nicht eine besondere „wissenschaftliche“ Reflexionskompetenz, die vom Alltag unterschieden wäre. Studierende und Praktiker benutzen ihre Umgangssprache, die angereichert wird durch eine bestimmte Begrifflichkeit der Berufspraxis. Die persönliche Identität bleibt gewahrt. Die Ausbildung verändert die Motive, die zur Wahl des Studiums geführt haben, nur marginal. Sie liegen bereits vor dem Studium fest und werden durch die Ausbildung kaum verändert (WIDMER 2004). Die Studierenden suchen nach Bestätigung ihrer Annahmen und vertrauen im Übrigen darauf, dass handhabbare Unterrichtsmethoden wichtiger sind als Forschungswissen. Allerdings sind Methoden, die im Studium erfahren werden, oft nur Idealtypen, die mit hohen Forderungen besetzt sind und vielfach ausschließen, was in der Praxis Alltag ist.

Eine Erklärung, warum das Ausbildungswissen weitgehend auf die Ausbildung beschränkt bleibt, also nicht in das Berufsfeld transferiert wird, ergibt sich aus der Theorie der Schule, die vielen Konzepten der Lehrerbildung auch da zugrunde liegt, wo sie ganz praktisch verfahren will. Aber die Lehrerbildung muss sich sozusagen das Objekt vorstellen, dem die Anstrengungen dienen sollen. Rhetorisch ist das immer „die Schule,“ freilich nicht in ihrer realen Gestalt, so wie Lehrkräfte, Referendare und Studierende sie erfahren, sondern in normativer Form, pädagogisch idealisiert und kommuniziert mit einer historisch sehr stabilen Ausbildungssprache (GUSKI 2005). Untersucht man die Metaphern in der Sprache der Studierenden, dann stellt man auch fest, dass nicht einfach die Ausbildung idealisiert, sondern dass sie auf die Idealisierungen der Studierenden reagiert (SCHERER 2005).

Die Frage ist, wie man ein realistisches Bild gewinnt, das dem Ernstfall gerecht wird und die Struktur der Schule nicht falsch einschätzt. Heute ist die *Theorie* oft vom *Ideal* nicht zu unterscheiden, was in gewisser Hinsicht unumgänglich sein mag, aber kaum die Wirklichkeit

erfasst. Die Theorie kann jedoch auch anders ausgerichtet werden, nicht bloss normativ oder funktional. Man kommt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften nicht weiter, wenn die Theorie sich auf moralische Postulate beschränkt oder auf die Gesinnung der Lehrkräfte abzielt, aber es reicht auch nicht aus, lediglich die Funktionen der Schule zu bestimmen und ihre reale Gestalt oder Form unanalysiert zu lassen. Theorien sind auch nicht einfach Modelle, die auf Folien Platz haben. Vielmehr müssen sie die Entwicklung der Schule erfassen, und dies sowohl in der Retrospektiven als auch in der Prospektive.

Eine Annäherung an die verschiedenen Wirklichkeiten der Schule erscheint möglich,

- wenn man ihre Geschichte einbezieht,
- von der fortlaufenden Entwicklung der Struktur ausgeht
- und die Optik der Theorie anders ansetzt.

Grundlegend für meine Überlegungen ist eine historische Variante der massgeblich von GEORGE HERBERT MEAD und JOHN DEWEY begründeten Theorie des Problemlösens.¹ Die Variante geht davon aus, dass „Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Institutionen angewendet werden kann. Die Optik der Theorie ist zweifach, sie richtet sich auf die Serie von Problemlösungen, die die Schule als Institution ausmacht, und sie kennzeichnet neue Probleme oder neue Lösungsmöglichkeiten. Grundlegend, dass die Zone des Problematischen immer eng begrenzt ist. *Gelöste* Probleme sind die Voraussetzung, dass Unterricht stattfinden kann und Schule nicht ständig neu erfunden werden muss.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute etwas schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft,“ ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und Lehrmitteln „für die Hand des Lehrers“² oder die Erfindung der Stundentafel, des Notenschemas³ und der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Die Erfindung der Jahrgangsklassen gehört dazu, der frühe Beginn des Schultages am Morgen statt am Mittag oder auch das Schulbuch als exklusives Lernformat, mit dem vermutlich auch noch die Wikipedia-Generation in Schach gehalten werden kann. Die elektronische Enzyklopädie ersetzt nicht die Steuerung durch ein geordnetes Nacheinander oder einen kontrollierten Lernfortschritt, der auf eine Lerngruppe zugeschnitten ist. Eher wird Wikipedia Teil des Lehrmittels.

¹ *How We Think* (1910) (DEWEY 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück (OELKERS 2005).

² Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

³ Das heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von ANDRES REYHER (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus* zurück. REYHER war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, ERNST der Fromme (1601-1675), berief REYHER von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „spezial- und sonderbare Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 erlassen wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts in Deutschland.

Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden. Viele dieser Lösungen betreffen *Basisprobleme* und sind institutionell schwergewichtig. Das gilt für

- die Aufteilung der Zeit,
- die Anordnung im Raum,
- die Zuordnung der Personen,
- die Steuerung des Verhaltens durch Regeln,
- den Gebrauch von Medien,
- oder den Einsatz der Ressourcen.

Die Zeit wird in aller Regel starr verteilt, nicht flexibel, weil das Organisationsprobleme löst und Sinnfragen in Schach hält. Jede Schule hat einen genau kalkulierten Zeitplan, der auch für die Aufteilung im Raum und den Einsatz der Ressourcen maßgeblich ist. Das Verhalten bezieht sich auf erwartete Leistungen und so auf schematisierte Bewertungen, die Niveauunterschiede darstellen müssen. Unterricht verlangt eine geordnete Abfolge und so eine Lösung des Steuerungsproblems. Zudem ist in aller Regel Anwesenheit verlangt und so eine soziale Organisation mit fest verteilten Rollen und Plätzen. Auch eine situative Begegnung ist immer eine Problemlösung, weil Abstand und Nähe geregelt sein müssen. Jede Veränderung verlangt eine neue Lösung, wobei nicht allein die Lehrkräfte für Lösungsentscheide sorgen.

Ein Teil der Literatur in der Lehrerbildung geht implizit oder explizit davon aus, dass diese Lösungen zur Disposition stehen oder ohne Schaden ignoriert werden können. Anders ist nicht erklärlich, dass viele scheinbar sehr praktische Reformvorschläge die *institutionellen* Bedingungen von Schule und Unterricht komplett übersehen können, also weder von der Stundentafel noch vom Zeittakt oder vom Notenschema reden müssen. Gerade in der Ausbildung werden diese Problemlösungen oft einfach negiert oder als „unpädagogisch“ hingestellt, so dass dann nicht verwundert, dass neue und bessere Lösungen für das gleiche Problem gar nicht gesucht werden. Nach hundert Jahren Zeugnis- und Zensurenkritik ist das Notenschema höchst lebendig, wer eine andere Lösung will, muss bei gleicher Praktikabilität die Vorteile dieses Schemas überbieten.

Nicht alle vorhandenen Lösungen sind auch gute Lösungen. Wenn die Lehrkräfte darauf schwören, dass Repetitionen die Leistungen der Schüler verbessern, weil sie im Blick auf den gleichen Stoff eine zweite Chance erhalten, dann sind sie von der Forschung widerlegt, aber das allein verändert die Einstellungen nicht. Die Lehrkräfte glauben, damit ein Problem lösen zu können. Ähnlich wie sie davon ausgehen, dass die Auslagerung bestimmter Schüler in Sonderklassen eine angemessene Problemlösung darstellt (für die Schweiz: KRONIG 2004). Wer in diesen Kreislauf eingreifen will, muss bessere Lösungen zur Verfügung haben, die sich für die Lehrkräfte nicht nachteilig auswirken. Man tut also gut daran, sich die Lehrkräfte als Utilitaristen vorzustellen, die sich dann auf neue Lösungen einlassen, wenn sie mit erkennbarem Nutzen für ihren Unterricht verbunden sind.

Das ist eine Hürde für jede Implementation von Forschungswissen. Das Anreichern der Reflexion allein genügt nicht, neues Wissen muss die Handlungspraxis erweitern oder umbauen, was unwahrscheinlicher ist, als meine lakonische Rede anzeigt. Auch und gerade Lehrkräfte sind keine Wachstafeln, in die die Weiterbildung einschreiben könnte, was sie für richtig hält. Und man kann auch nicht davon ausgehen, die gute Einsicht beseitigt die schlechten Routinen. Gute

Lehrkräfte handeln immer mit Routinen, für sich genommen sind Routinen weder gut noch schlecht, sondern notwendig. Der Lehrer als sich ständig neu erfindender Künstler, ist eine Option der Reformpädagogik, die nur polemisch Sinn gemacht hat. Reale Lehrkräfte können immer nur Teile von sich und ihrem professionellen Selbst neu erfinden. Das Können der Lehrkräfte ist nicht einfach individuelle Kompetenz, die das Ergebnis der Ausbildung wäre, sondern eine fortlaufende Lern- und Anpassungsleistung, die auf das gegebene Umfeld reagiert.

Dieser Befund verweist auf die Stabilität von Problemlösungen, aber auch auf deren Offenheit, was sich auf Schulentwicklung übertragen lässt. Eine zentrale Frage hier ist, wann und unter welchen Umständen Schulen *neue* Probleme akzeptieren. Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote, diese Angebote sind historisch sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern Kontinuität belohnt. Jede Innovation muss vor Augen haben, wie das *Know How* in den Schulen zustande kommt und was seine Dynamik ausmacht. Arbeitswissen oder *working knowledge* ist immer schon vorhanden, in der Organisation Schule wird ständig Wissen verwendet, das nicht deswegen unintelligent ist, weil es über Jahre in Gebrauch ist (DAVENPORT/PRUSAK 1998).⁴ Dieses Wissen ist die Summe und Folge von bislang nicht überbotenen Problemlösungen, es ist also nicht etwa „träge.“

Die Dynamik lässt sich so fassen: Schulen *sind* „lernende Systeme,“ aber solche, die sich auf sich selbst beziehen und ihre relevanten Umwelten wesentlich unter *diesem* Gesichtspunkt wahrnehmen (OELKERS 2007). Das Lernen des Systems erfolgt mit den Vorgaben des Systems und ist keineswegs beliebig veränderbar. Schulen, wenn meine historische Theorie zutrifft, bestehen aus *gelösten* Problemen, die Lösungen werden für den Alltag genutzt, ohne sie ständig in Frage zu stellen, und sie sind nicht einfach stupid. Wer die Absicht hat, etwas zu verbessern, muss die Stelle im System bestimmen, wo das geschehen soll. Appelle sind oft auch deswegen folgenlos, weil der Adressat unbestimmt bleibt. Es sind einfach „die“ Lehrerinnen und Lehrer. Wenn etwas wirken soll, dann hängt das massgeblich von der Stelle ab, wo es eingesetzt und entwickelt wird. Daher ist der Verlauf der Implementation entscheidend für den Erfolg jeder Innovation (OELKERS/REUSSER 2007).

Das gilt auch für die Entwicklung der Lehrerbildung, die sich Fragen der Verwendbarkeit des Gelernten in der Vergangenheit allerdings nie hat stellen müssen, weil die Rhetorik der „wissenschaftlichen Lehrerbildung“ genügte, um einen Qualitätsnachweis zu erbringen. Entsprechend gering war in der Vergangenheit auch das Forschungsaufkommen, mindestens die Erziehungswissenschaft hat immer vermieden, ihren Erfolg in der Lehrerbildung zu thematisieren. Sie war nicht für die Forschung, sondern für die Ideologie der Ausbildung zuständig, wie sich allein daran zeigte, dass lange Jahrzehnte das Wort „Ausbildung“ verpönt war und das Wort „Bildung“ mit einer besonderen Betonung verwendet werden sollte. Aber ist die Lehrerbildung überhaupt am Aufbau der Kompetenz von Lehrkräften beteiligt? Und wenn ja, in welcher Weise? Beide Fragen werden mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

⁴ Dafür wird folgende Definition vorgeschlagen: “Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms” (DAVENPORT/PRUSAK 1998, S. 5).

2. Der Aufbau der Kompetenz der Lehrkräfte

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten erste Untersuchungen hin (LARCHER KLEE 2005), und sie schaffen es aus eigenem Antrieb und nicht oder nur bedingt, weil die Ausbildung die passenden Wissensformen zur Verfügung gestellt hätte. Ausbildung ist in bestimmter 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. Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist daher immer eine Generalisierung, die nicht auf den Fall eingestellt werden kann, der hinterher dann tatsächlich eintritt.

Daher ist zu vermuten, dass der Aufbau professioneller Kompetenz von Lehrkräften wesentlich *in den Berufssituationen* geschieht und nur begrenzt von der Ausbildung beeinflusst werden kann. Zudem 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 - wie begrenzt auch immer - Erfolg haben will.

Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das wenig Bezug hat zur Forschung und gleichwohl hochgradig wirksam ist (CALDERHEAD 1996, MUNBY, H./RUSSELL, T. /MARTIN, A. K. 2001). 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.

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 Wissensbeständen ihrer 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.

Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihre Kompetenz unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für das professionelle Repertoire, auf das die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten muss. Wandel heisst auch auf dieser Ebene 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 sehr viele 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 von 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, 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 - Auszubildende, Dozenten der zweiten Phase, Lehrkräfte im Praktikum, Kollegen -, die die entscheidenden Einsichten vermitteln.

Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der Anfang zentral: 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.

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 Formen der Spezialisierung und Kooperation, die es erlauben, die Praxiserfahrung der angehenden Lehrkräfte mit der Erzeugung relevanter Themen und dem Aufbau von Problemsicht zusammenzubringen. Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufschichtung 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.

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 gute Modelle des 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 ausbilden und mit ihnen zusammen gemeinsame Standards zu vertreten.

Zusammengefasst gesagt: Die ersten Situationen des Gelingens und Scheiterns in einem moralisch hoch besetzten Feld sind zentrale Erfahrungen für das Selbstbewusstsein angehender Lehrkräfte, die nicht belehrt werden wollen, sondern deren kardinales Problem es ist, Handlungssicherheit zu gewinnen. Handlungssicherheit findet man nicht in der Lektüre von MARIA MONTESSORI, JOHN DEWEY oder JANUSZ KORCZAK, sondern in der Bewältigung praktischer Probleme, also im eigenen Unterricht, auf den hin das Vertrauen in die eigene Kompetenz entwickelt wird. 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.“

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 nicht aufgrund ihrer Philosophie, sondern 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 Nutzererwartung der Studierenden und das Ausbildungsangebot in ein überprüfbares Verhältnis gebracht werden können. Es ist freilich immer schon vermutet worden, dass das grösste *Problem* der Dozierenden in der Lehrerbildung das ist, was sie als den grössten *Vorteil* ihrer Lehrveranstaltung hingestellt haben, nämlich die Erfüllung des Theorie-Praxis-Anspruches. Dieser Anspruch erfüllt sich ganz erst in und mit der eigenen Praxis, also dann, wenn die Ausbildung vorbei ist. Und es ist nie wirklich untersucht worden, wie genau sich dieser Anspruch erfüllt.

Ein weiteres Projekt 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 kurzfristig. Gleichzeitig haben die Dozenten den Anspruch längerfristiger

Wirksamkeit, die aber nie evaluiert wird. Die Studie zeigt auch, 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 so konfrontiert mit ihren Wirkungsannahmen, die bislang nie getestet werden musste. 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 2007). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung.

Bestimmte neue Prinzipien wie die Steuerung des Systems durch Evaluationsforschung, die fortgesetzte Qualitätssicherung oder die Idee der permanenten Entwicklung der beruflichen Kompetenz der Lehrkräfte sind nicht nur den Dozenten der Lehrerbildung, sondern auch vielen Praktikern suspekt. Andererseits gehen die internationalen Veränderungen der Lehrerbildung überall auf neue Formen und Formaten der Qualitätssicherung zurück. Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass die besten Bildungssysteme der PISA-Untersuchung vielfach über eine einheitliche Lehrerbildung verfügen, mit einem Master abschliessen, auf Steuerung durch praxisnahe Forschung setzen und von verbindlichen Zielen ausgehen. Auch amerikanische Erfahrungen verweisen darauf, dass neue Steuerungselemente für die Entwicklung der Lehrerbildung unerlässlich sind (DARLING-HAMMOND 2000, 2000a).

Die neuen Instrumente zur Veränderung des Systems sind international sehr angenähert.

- Grundlegend sind überall Zielsteuerung, Entwicklung von Standards und regelmässige interne sowie externe Evaluationen.
- Hinzu kommen der Wettbewerb zwischen den Ausbildungsinstitutionen sowie die Beteiligung der Abnehmer und Absolventen, in dem Sinne, dass die Ausbildungsinstitution von den Feedbacks ihrer Kunden lernt.
- Letztlich geht es um die Umstellung der Ausbildungskultur auf die Orientierung am Ergebnis.

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden, die nur möglich und im Übrigen auch nur fair sind, wenn sie von Standards ausgehen können. In deutschen Lehrerbildungsinstitutionen gibt es bislang noch kaum entwickelte Systeme der Qualitätssicherung, erste Schritte sind aber unübersehbar, etwa wenn Studienseminare Standards für sich und ihre Praxisschulen entwickeln oder wenn die Landesinstitute mit Leistungstests beauftragt werden.

Zum Vergleich: Die vor einigen Jahren neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz haben fast alle fachliche sowie überfachliche Standards entwickelt, führen interne Evaluationen der Lehre durch und unterliegen in Zukunft einem nationalen Assessment, das gerade erprobt wird. Einige Institutionen wie etwa die Pädagogische Hochschule in Zug haben eine sehr weitgehende Steuerung durch berufsfeldbezogene Standards entwickelt, die für

deutsche Pädagogische Hochschulen oder andere 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.

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, also Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistung und Verwaltung, auflistet. 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.

Es gibt aber auch ganz einfache Lösungen, die ohne grossen Aufwand realisiert werden können. In der neu organisierten Lehrerbildung der Schweizer Kantone Aargau, Solothurn und die beiden Basel werden im dritten und letzten Ausbildungsjahr je zwei Studierende als Leitung einer Klasse eingesetzt, um den Erstfall zu bewältigen.⁵ Dieser Auftrag im Umfang von maximal 50% der Ausbildungszeit (fünf Halbtage pro Woche) war von grosser Skepsis begleitet, die Erfahrungen aber sind bislang gut, die Studierenden nehmen den Rollenwechsel an und engagieren sich erfolgreich. Das Jahr in der Praxis wird von Coaches begleitet und schafft einen guten Übergang in den nachfolgenden Berufsbeginn, der so eigentlich keiner mehr ist. Was hier „Berufseingangsphase“ genannt wird, ist Teil der Ausbildung.

Wesentlich für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung sind aber nicht nur neue Formen der Organisation wie verantwortliche Leitungen, gemeinsame Zielsetzungen zwischen den Phasen oder die Steuerung der Entwicklung durch externe Evaluationen; wichtig ist auch und nicht zuletzt, dass die Forschung einen herausgehobenen Stellenwert erlangt. Bislang erschöpft sich der Wert der Forschung im Nominellen, wenigstens soweit die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken betroffen sind. Man kann an dem Themenaufkommen der Prüfungen ablesen, welcher geringer Wert der Forschung in der Ausbildung und so im Aufbau der beruflichen Kompetenz zukommt. Das Alltagswissen wird nicht wesentlich angereichert, was auch damit zu tun hat, dass „Forschung“ alles Mögliche genannt werden kann und strenge Massstäbe fehlen. Letztlich, könnte man sagen, hat die Lehrerbildung die eigene Wissenschaftlichkeit nicht akzeptiert.

Auch das ist hinlänglich bekannt, ohne dass klar wäre, wie man diesen Zustand verändern soll. Eine Möglichkeit bezieht sich darauf, mit Hilfe von Forschung brauchbare Instrumente zu entwickeln, die von der Lehrerschaft auch tatsächlich akzeptiert werden. Diese Dimension ist in der deutschen Pädagogik immer unterschätzt worden, inzwischen gibt es aber auch hier eine Dynamik, die imstande ist, die Praxis nachhaltig zu verändern. Dabei geht es auch um die Neugestaltung der Weiterbildung amtierender Lehrkräfte, also um den Bereich, in dem am schnellsten und am nachhaltigsten Änderungen zu bewirken sind, vorausgesetzt mein Kriterium der Nützlichkeit wird beachtet.

⁵ Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz: Ausbildungsgang Sekundarstufe I. Vorgesehen ist dieses Ausbildungselement auch für die künftigen Primarschullehrkräfte.

An diesem Kriterium der Wirksamkeit wird die Lehrerbildung in Zukunft gemessen werden, was man aus der Sicht einer zweckfreien Bildung bedauern kann und dann aber übersieht, dass jede professionelle Ausbildung zweckgebunden ist. Das ist in der Lehrerbildung nicht anders, nur waren die Zwecke bislang nicht sehr handlungsleitend. Das soll anders werden, die Entwicklung der Lehrerbildung ist wieder einmal zu einem Politikum geworden, und es ist zu fragen, in welche Richtung die Entwicklung gehen soll. Das wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Entwicklungen der Lehrerbildung

In der neueren bildungspolitischen Diskussion wird vom „Ende der Beliebigkeit“ gesprochen. Die inzwischen vorliegenden Evaluationen der Lehrerbildung in Deutschland zeigen Handlungsbedarf auf allen Ebenen, vor allem aber dort, wo die Zielvorgaben betroffen sind, die bislang ebenso vage wie unerreichbar waren. Ziele steuern Entwicklungen, sofern diese von fortlaufend beobachtet und gemäss Evaluationsdaten angepasst werden können. Von dieser Outputsteuerung sind die deutschen Lehrerbildungssysteme weit entfernt, aber die ersten Massnahmen zur Qualitätssicherung sind unübersehbar. Wenn „Praxisbezug“ nicht bloss eine Floskel sein soll, sind neue Formate in Organisation der Lehrerbildung unerlässlich. Dazu gehören auch Standards.

Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat im Dezember 2004 erste Vorschläge für Standards in der Lehrerbildung verabschiedet, die die so genannten “Bildungswissenschaften” betreffen. Standards für die Fachwissenschaften werden folgen. Für die Bildungswissenschaften wurde in den Vorauspapieren des Beschlusses folgende Definition verwendet:

„Bildungswissenschaften umfassen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Die entsprechenden Studienanteile schliessen insbesondere Angebote aus Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie und Politikwissenschaft ein. Der Berufsfeldbezug erfordert hierzu ein integrierendes Konzept über die verschiedenen daran beteiligten Fächer. Erforderlich ist somit ein auf die Ziele der Lehrerbildung bezogenes Curriculum.“

Der Beschluss selbst (Standards für die Lehrerbildung 2004) gibt den Zusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik auf, und dies mit Recht. Standards für die Fachdidaktik stellen ein gesondertes Problem dar, das vor allem in Kooperation mit den Fachwissenschaften bearbeitet werden muss.

Dennoch ist die Definition aufschlussreich. Der zweite Teil scheint wichtiger als der erste, auf den ersten Blick jedenfalls. Ein integriertes Curriculum, das quer zu den Disziplinen auf die Ziele der Lehrerbildung festgelegt ist, hat bislang noch keine der vorliegenden Evaluationen feststellen können, und zwar weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Ausbildung. Die Lehrerbildung ist ein Dozenten zentriertes Curriculum, und das kann man getrost als einen Widerspruch in sich auffassen. Ziele steuern die Ausbildung schon deswegen nicht, weil echte Ziele, also erreichbare Grössen, bislang nicht vorhanden sind. Das Angebot ist immer noch überwiegend frei, unabgestimmt und letztlich beliebig. Ansätze für Kerncurricula sind erst in

Anfängen vorhanden, für eine am Resultat orientierte Zielsteuerung fehlen bislang alle Voraussetzungen.

Auf den zweiten Blick zeigt sich, dass der erste Teil der Definition fast noch grösseren Konfliktstoff enthält. Wenn es nämlich heisst, dass die „Studienanteile“ Angebote aus den bisherigen „Grundwissenschaften“, wie sie in einigen Bundesländern heissen, „einschliesst“, dann ist ein disziplinärer Bezug nicht mehr gemeint. Weder sollen einzelne Fächer wie Pädagogik, Psychologie oder Politikwissenschaft studiert werden noch ein neues Universalfach „Bildungswissenschaften.“ Vielmehr liefern Fächer wissenschaftliches Wissen für eine modularisierte, auf Probleme und Anforderungen des *Berufsfeldes* hin konzentrierte Ausbildung, die eine Einheit von Forschung und Lehre in einem *Fach* nicht mehr anstrebt.

Das ist durchaus kein Verlust, wie manchmal beklagt wird, denn eine Einheit von Forschung und Lehre hat es in grossen Teilen der Lehrerbildung nie gegeben. Der Anspruch ist wohl vertreten worden, aber nur nominell, was faktisch dazu geführt hat, die Beliebtheit des Angebots zu verstärken. Darauf reagiert der KMK-Beschluss. In diesem Beschluss werden zwei zentrale begriffliche Konzepte verwendet, nämlich Kompetenzen und Standards. „Kompetenzen“ sind die erreichten Fähigkeiten der Absolventen am Ende der Ausbildung und weiter im Berufsfeld. Früher sagte man dazu „berufliches Können,“ womit die persönliche Fähigkeit und Fertigkeit, Unterricht zu geben und Schule zu halten, gemeint war. Der Anspruch ist also nicht neu, wie die heutige Semantik suggerieren könnte. Der Ausdruck „Standards“ betrifft das Verhältnis von Angebot und Nutzung.

Mit DIANE RAVITCH (1995) lässt sich unterscheiden zwischen

- den Inhalte der Ausbildung (content standards),
- den Leistungen (performance standards)
- und den Ressourcen (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, wenn es sie gibt, 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 beziehe sich 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 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.

Das zentrale Stichwort lautet also *Kompetenz*. Standards haben ausführenden Charakter, ihr Nutzen ist daran zu messen, welches berufliche Können tatsächlich entsteht. Dabei hat jedes akademische Studium, das 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 Frankfurt⁶ 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

⁶ Pressemitteilung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt vom 20. Juni 2005.

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 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 Thementreffen 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 resistant 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.

Literatur

- 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.
- DARLING-HAMMOND, L.: Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. In: Education Policy Analysis Archives 8 (2000), S. 1-46.
- DARLING-HAMMOND, L.: How Teacher Education Matters. In: Journal of Teacher Education 51 (2000a), S. 166-173.
- DAVENPORT, T./PRUSAK, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.
- DEWEY, J.: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg v. R. HORLACHER/J. OELKERS. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)
- GUSKI, A.: Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Diss. Phil. Universität Basel. Ms. Basel 2005.
- KRONIG, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Schulklassen. Habilitationsschrift Université de Fribourg. Ms. Freiburg 2004.
- 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)
- 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.: Die Kindheit ein Spiel. Hundert Jahre Nachdenken über Kreation und Imagination. In: Spielen. Zwischen Rausch und Regel. Herausgegeben vom Deutschen Hygiene-Museum. Begleitbuch zur Ausstellung "Spielen. Die Ausstellung" 22. Januar - 31. Oktober 2005. Ostfildern-Ruit: Hatje Cranz Verlag 2005, S. 60-72.
- OELKERS, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. 2., durchges. Aufl. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz Taschenbuchverlag 2007.
- OELKERS, J./REUSSER, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Ms. Zürich: Pädagogisches Institut 2007.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Strategie 2005-2008. Vervielf. Ms. Zürich 2005.
- RAVITCH, D.: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.

SCHERER, Chr.: Kognitive Metaphernanalyse und Erhebung subjektiver Theorien als qualitative Forschungsinstrumente von Evaluationen im Vergleich. Dargestellt an Teilbereichen der Evaluation Zusatzqualifikation Unterstufe (2002-2004) an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Zug. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2005.

STADELMANN, M.: Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004.

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. Ms. Bonn: KMK 2004.

STIEFEL-AMANS, R.: Auszubildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2007.

WEST, L./STAUB, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.

WIDMER, P.: „... ist ein gewisses Bild eines Lehrers bereits in mir“. Berufsselbstverständnis, Ausbildungserwartungen und Berufswahlerwägungen von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihrer Ausbildung. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004.