

Jürgen Oelkers

Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung^{)}*

Die Frage, die mein Vortrag beantworten soll, nämlich wie die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte mit Hilfe von Standards wirksam beeinflusst werden kann, lässt sich eigentlich ganz leicht beantworten: die erste Phase der Ausbildung liefert die Wissenschaft, die zweite die Praxis und die dritte den Ernstfall. „Kompetenz“ heisst im ersten Fall Wissen, im zweiten Fall praktische Reflexion und im dritten eigenes Können. „Standards“ liefern die am Studium beteiligten Wissenschaften, die Seminare und die Schulen. So gesehen besteht kein Problem und ich könnte eigentlich gehen.

Vielleicht würde der Hinweis auf den hohen Aufwand, die langen Ausbildungszeiten oder die fehlenden Verbindungen zwischen den Phasen meinen Vortrag retten, aber das ist schon so oft geäussert worden, dass allein damit kein Grund gegeben ist, hier weiterzumachen. Die Ausbildung von Lehrkräften ist weltweit sehr verschieden und warum solle eine keine langen und intensiven Ausbildungen geben, wenn sich der Aufwand lohnt? Zudem: Der OECD-Länderbericht von 2004 bestätigt die zweiphasige Lehrerbildung als weltweit einzigartiges Modell und wer will gegen diese Expertenmeinung etwas sagen?

Eine Frage, die die Experten *nicht* gestellt haben, könnte mich retten: Wozu braucht man erst eine lange Phase der Wissenschaft, dann eine kürzere, aber immer noch lange Phase der Einführung in den Beruf, wenn das eigentliche Können in der Praxis entsteht? Aber so formuliert, könnte die Frage schnell einmal zur Bestreitung der Existenzberechtigung meines Publikums führen, was dann Folgen ganz anderer Art für den Vortrag hätte. Immerhin, das Land, aus dem ich komme, kennt keine Phasen der Lehrerbildung, vertritt im Kernbereich keine wissenschaftliche, sondern eine professionelle Form der Ausbildung und beschränkt die Dauer. Nach drei Jahren sind die angehenden Lehrkräfte für die Volksschule fertig und können sich um Stellen bewerben. Das Durchschnittsalter der Maturanden in der Schweiz liegt bei 19 Jahren, mit 22 Jahren kann man theoretisch mit einer Anstellung als Lehrerin und Lehrer Geld verdienen.

Aber mein Thema ist nicht die Schweiz, sondern sind Fragen, wie die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte besser als bisher beeinflusst und gesteuert werden kann. Mich rettet wohl die Formulierung „besser als bisher“, die auf ein Defizit verweist. Ganz so glatt geht meine Eingangsgleichung offenbar nicht auf, denn dann dürfte es keine Mängelklagen geben, die aber reichlich vorhanden sind. Ich werde *nicht* in diesen Chor einstimmen, auch weil ich weiss, dass Klagen vor Veränderung schützen. Das kann man an der Lehrerbildung beobachten: Jede Phase beklagt die Schwächen und Mängel der anderen und keine muss sich ändern, weil ja immer nur die anderen betroffen sind. Wer sich ändern will, muss den Willen dazu haben, mehr ist zu dem Konzert der Klagen nicht zu sagen.

^{*)} Eröffnungsvortrag auf den 41. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) am 25. September 2007 in Speyer.

Die Welt besteht aber nicht nur aus Wille und Vorstellung, sondern auch aus Interesse und Widerstand. Eine komplexe Praxis mit eingespielten Verfahren und einem Personal, das auf bestimmte Aufgaben eingestellt ist, lässt sich nicht einfach mit Appellen verändern und seien diese noch so einleuchtend. Doch viele Vorschläge sind für die Akteure der Lehrerbildung alles andere als einleuchtend. Dazu gehört die „Steuerung durch Standards,“ eine Formel, die entweder trivial klingt, weil keine Ausbildung ohne Standards auskommt, oder aber die abstrakt bleibt, weil unklar ist, wo die Innovation konkret liegen soll. Methoden des Unterrichts sind in der ersten wie in der zweiten Phase der Ausbildung „Standards,“ was hinzukommen soll und was anders gemacht werden kann, ist unklar, wenn die Rede so abstrakt bleibt, wie sie derzeit geführt wird.

Damit ist die Hypothek meines Vortrages hoch: Wie vermeide ich einen Generalverdacht gegenüber der Ausbildung und werde doch so konkret, dass erkennbar wird, wo angesetzt und Wandel erreicht werden kann. Im Folgenden werde ich drei Schritte unternehmen, die Hypothek abzutragen. Zunächst frage ich danach, wie die berufliche Kompetenz von Lehrkräften entsteht und was sie antreibt (1). In einem zweiten Schritt beschreibe ich, was sich organisatorisch verändern muss, damit die Kompetenzentwicklung „besser als bisher“ von der Ausbildung unterstützt werden kann (2). Und abschliessend stelle ich einige Ideen vor, wie das praktisch bewerkstelligt werden kann (3).

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 un militärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Wenn das so ist, dann muss die Ausbildung neue Wege gehen, sich der Struktur des Kompetenzaufbaus anzupassen.

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 persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und die Akteure beobachten. Man kann daher nicht von der Ausbildung auf die nachfolgende Praxis schliessen. Die Ausbildung wirkt 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). 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 von denen die künftige Schul- und Unterrichtsentwicklung stark beeinflusst werden wird. Von Ausnahmen abgesehen, hat die Ausbildung das bislang nicht registriert. Es gibt in der Schweiz Sekundarschulen, die den Unterricht weitgehend auf selbst gesteuertes Lernen mit elektronischen Plattformen umgestellt haben. Das Know How ist in der Praxis entstanden, die heutige Ausbildung läuft an solchen Entwicklungen weitgehend vorbei. Sie ist eingestellt auf eine Standardsituation des Unterrichtens, die in Zukunft vielleicht nur noch eine Randbedeutung haben wird.

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 neue 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 also in den ersten Berufsjahren, ihre persönlichen Repertoire unter Bewältigung von 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 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 (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

- Ausbilder,
- 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 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, nicht überlegene Theorien, die es in der Praxis ohnehin nie gibt. 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, 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. 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 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.

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.“ 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 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 Nutzererwartung 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 sieht die deutsche Kultusministerkonferenz genauso. In ihrem Beschluss über die Einführung von Standards in den Bildungswissenschaften vom 16.12. 2004 heisst es über der Gesamtauftrag der Lehrerbildung:

„Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen erhalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend vom Schwerpunkt Theorie erschliesst die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein *systematischer, kumulativer* Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“ (KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 4; Hervorhebung J.O.).

Das scheint, obwohl erst zweieinhalb Jahre alt, bereits ein Papier aus einer fernerer Vergangenheit zu sein. Die erste Phase der Lehrerausbildung soll ganz in die Verantwortung der Universität überführt werden, sie ist zudem keine Phase mehr, sondern eine Sequenz aus zwei Studienabschlüssen. Die Gewichtung von „Theorie-“ und „Praxisanteilen“ hat sich zwischen beiden Sequenzen deutlich verschoben, und was der Vorbereitungsdienst damit zu tun hat, wird hinter sehr komplexen Modellen immer unklarer.

Die Forderung aber, dass beide Teile der Ausbildung zu einem „systematischen“ und „kumulativen“ Aufbau von professioneller Kompetenz beitragen sollen, steht weiterhin im Raum. Doch wie können sie das, wenn sie weder gemeinsame Ziele verfolgen noch curricular aufeinander abgestimmt sind? Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen, der sich mit der Organisation der Lehrerbildung befasst. Ich versuche auch hier, Larmoyanz zu vermeiden und möglichst konkret zu bleiben.

2. *Der Wandel der Organisation*

Die beiden Adjektive „systematisch“ und „kumulativ“ setzen voraus, dass die Ausbildung nicht einfach aus disparaten Einzelelementen besteht. Das Angebot muss einen Zusammenhang bilden und so so studiert werden können, dass ein deutlicher Zuwachs an berufspraktischer Kompetenz erfahren wird. Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktische Studien stehen heute nebeneinander, und ob sie einen Kompetenzaufbau erreichen, ist nie überprüft worden. Es gibt schon für die erste Phase kein durchstrukturiertes Curriculum „Lehrerbildung,“ geschweige denn gibt es eine sinnvolle

curriculare Abstimmung zwischen den Phasen. Was die Studierenden in ihren schulpraktischen Studien erfahren, interessiert das bildungswissenschaftliche Angebot nicht, und was sie in der Fachdidaktik lernen, hat höchst selten Anschluss in den Fachwissenschaften.

Aus diesem Grunde haben verschiedene Kommissionen Verzahnungen zwischen den einzelnen Ausbildungselementen und sogar zwischen den Phasen empfohlen. Verzahnungen jeglicher Art sind aufgrund der modularisierten Studienstruktur und der Beschreibung des Lernaufwandes mit dem ECTS-Punktesystem jederzeit und vor allem weit besser möglich als früher.

- Hinter dem Vorschlag einer curricularen Verzahnung steht die Idee, dass der Aufbau professioneller Kompetenz stark mit Erfahrungen im Berufsfeld zu tun hat, die thematisch aufbereitet und wissenschaftlich reflektiert werden sollen.
- Das gelingt nicht oder nur sehr bedingt, wenn schulpraktische Studien nichts mit anschließenden Seminaren und Vorlesungen zu tun haben.
- Umgekehrt können die Erfahrungen der Praxis und so die Fragen der Studierenden für das Themenaufkommen genutzt werden, wenn ein gemeinsames Modul vorhanden ist und das Anrechnungssystem darauf abgestimmt wird.

In dieser Sicht bauen die beiden Phasen der Ausbildung nicht zwei verschiedene Kompetenzen auf, die distinkt gehalten und nacheinander gelernt werden können. Man muss nicht erst die Theorie können, um sich danach mit der Praxis zu befassen. Abgesehen davon, dass „Theorie“ ein unabsehbarer Plural ist, der unmöglich studiert werden kann, die Vorstellung, das Studium vermittele fachliches Wissen und zugleich ein konzeptionell-analytisches Verständnis der Berufstätigkeit, muss mit der Frage konfrontiert werden, wie nachhaltig das ist, wenn praktische Erfahrungen fehlen. Die wenigen Befragungen von Referendaren, die es in Deutschland gibt, zeigen etwa, dass die heutigen erziehungswissenschaftlichen Studien in der ersten Phase so gut wie keinen Effekt haben, obwohl - oder weil - sie ausdrücklich als „konzeptionell-analytisch“ deklariert werden.

Wenn ernsthaft die wissenschaftliche Ausbildung auf das Berufsfeld bezogen sein soll, dann müssen die Probleme und Anforderungen des Feldes konkret erfahren und nicht lediglich antizipiert werden. Was zum Beispiel eine gute Massnahme zur Förderung von Schülern ist, kann nicht einfach aus der Didaktik abgeleitet werden. Die wissenschaftliche Reflexion liefert Argumente, die für eine verstärkte Förderung sprechen, auch Daten, wie so etwas möglich ist, aber die Reflexion kann die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und auch nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Sie müssen lernen, wie man effektiv fördert und dürfen nicht einfach nur ein Postulat übernehmen.

Das Studium muss starke Anteile von *problem-based learning* erhalten und evidenzbasiert sein. Und noch anders formuliert: Das Ausbildungswissen muss zum Berufswissen passen und dieses - anders als heute - auch mitbestimmen. Sonst gilt der eben fast hypothetisch zitierte Satz der Praktiker, wonach vergessen werden kann, was bislang gelernt wurde. Diesen Satz gibt es nicht zufällig, und er kann befolgt werden, ohne ein Verusterlebnis mit sich zu bringen. Das berufliche Know How der Lehrkräfte bezieht sich nur zu einem geringen Teil auf das Ausbildungswissen, was vor allem damit zu tun hat, dass dieses Wissen für sich steht und keinen Anschluss suchen muss. Es ist vielfach Prüfungswissen und gerade kein weiter verwendbares analytisches Wissen. Wäre das

Ausbildungswissen nach Evidenzen geordnet und würden sich damit Lösungen verbinden, wäre der Effekt ein anderer.

Die Studierenden stellen sich auf die Anforderungen ein, die von ihnen abverlangt werden. Wenn das Curriculum ein unverbindliches Nebeneinander heterogener Elemente vorsieht, kann man das Resultat nicht den Studierenden anlasten. Brauchbare Kompetenzen für die Ausübung des Berufes entstehen so nicht oder nur zufällig, je nachdem, welche Beziehung die Dozierenden zur Lehrerbildung haben. Die meisten Expertisen berücksichtigen das nicht, aber der Erfolg der Lehrerbildung hängt auch davon ab, ob die Dozierenden darin eine lohnende und sinnvolle Aufgabe sehen oder nicht. Heute kann jede Lehrveranstaltung als Beitrag zur Lehrerbildung bezeichnet werden, weil der Bezug nur nominell gesucht werden muss.

Die Lehrerbildung ist heute kein Forschungsobjekt, sie ist auch kein Entwicklungsprojekt mit klaren Zielsetzungen, sie ist wieder einmal Gegenstand staatlicher Reformüberlegungen, aber das macht sie nicht interessant und anspruchsvoll. Die Vorteile der Universität kann man aber nur dann nutzen, wenn die Lehrerbildung zu einer anspruchsvollen Aufgabe wird, bei der Entwicklung, Management und Forschung Hand in Hand gehen. Nur dann lohnt es sich, die Verantwortung für die erste Phase der Universität zu überlassen. Es macht keinen Sinn, einfach nur neue Gremien zu schaffen, es muss echte Entwicklungsaufgaben geben, die ohne Universität nicht zu lösen sind. Dazu gehört vor allem Forschung, die sich auch auf die Effekte der Lehrerbildung beziehen muss.

Die bisherigen Vorgaben von Lehrämtern für Schulformen haben die Entwicklung eher behindert. Sie haben auch zu erheblichen Ungleichgewichten geführt oder diese in Kauf genommen. Die Tätigkeitsfelder angehender Lehrkräfte sind verschieden, allerdings kann die zu fordernde Ausbildungsqualität nicht auch verschieden sein. Es ist zutreffend, dass für den Unterricht in Grundschulen andere Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt werden als für den Unterricht auf den beiden Sekundarstufen. Daher muss die Ausbildung nach den Lehrämtern unterschieden werden, solange diese bestehen. Aber daraus kann nicht gefolgert werden, dass sich die Qualitätsansprüche unterscheiden, also zum Beispiel für den Unterricht mit kleineren Kindern geringere Kenntnisse notwendig sind als für den Unterricht mit Jugendlichen.

Die Schlüsselfrage ist, über welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung verfügen müssen, wo und wie diese erworben werden sollen und mit welchen Mitteln der Erfolg der Ausbildung überprüft werden kann. Professionelle Kompetenzen lassen sich allgemein nach *fachlichen* und *überfachlichen* unterscheiden.

- Die fachlichen Kompetenzen beziehen sich auf Unterrichtsfächer oder schulischen Lernbereiche, auf die hin die Lehrkräfte ausgebildet werden.
- Überfachliche Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, Unterricht zu halten, verschiedene Methoden anzuwenden, zur Schulentwicklung beizutragen oder auch die beruflichen Erfahrungen reflexiv zu bearbeiten.

Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten. Sie sind damit berufsfähig, aber nicht fertig. Die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich beschreiben und verbindlich festlegen, ohne damit wirkliche Prognosen verbinden zu können. Die Ausbildung kann nicht beeinflussen, welche Schlüsse die Berufsanfänger aus ihren Erfahrungen ziehen, aber sie muss sie gut es geht,

handlungs- und lernfähig machen. Das Ziel ist die lernende Lehrperson, nicht diejenige, die sich über ihre erfolgreichen Abschlüsse definiert.

Das Studium der Zukunft ist modularisiert, alle Module haben verbindliche Zielsetzungen, deren Erreichung überprüft wird. Je nach Zielsetzung sind Kooperationen zwischen den Phasen und mit dem Berufsfeld möglich, ohne die Elemente und Sektoren der Ausbildung strikt trennen zu müssen, wie dies in den heutigen Prüfungsordnungen der Fall ist. Eine berufsfeldbezogene Ausbildung lässt sich so nicht organisieren, ich wiederhole diesen zentralen Punkt. Wenn sich die Ausbildung ernsthaft und konsequent am Berufsfeld Schule orientieren soll, dann muss das Feld den zentralen Bezug für die Themengenerierung darstellen. Geprüft werden kann dann auch nicht nur Wissen, sondern geprüft werden muss das Können oder die letztlich erreichte Kompetenz. Aber wie soll das in einem Universitätsstudium erreicht werden, das nach Fächern unterschieden ist?

Allein um diese Frage zu beantworten, sind neue und kreative Formen von Prüfung gefragt. Es sind letztlich die Prüfungen, die materialisieren, was die Formel „konsequente Orientierung am Berufsfeld Schule“ besagen soll. Ohne befriedigende Lösung dieses Problems ist der Staat aus seiner Verantwortung für die erste Ausbildungsphase nicht zu entlassen. Die Teilnahme an Akkreditierungsprozessen genügt nicht, ebenso wenig eine gewisse Mitsprache des Staates bei den Curricula. Wenn von einer Outputorientierung die Rede sein soll, dann müssen sich die Prüfungen verändern, nämlich auf den Ausbildungszweck zugeschnitten sein. Der Staat muss die Standards setzen, die im Berufsfeld verlangt werden, und die Prüfung muss darüber Auskunft geben, in welchem Grade die Standards erreicht wurden.

Die neue Rhetorik darf nicht den Blick auf die Realität verstellen. Bislang sind weder die Fachwissenschaften noch die Fachdidaktik oder die neuen Bildungswissenschaften darauf eingestellt, Themen für das Berufsfeld anzubieten, die nicht lediglich nomineller Natur sind sondern die von Studierenden als nützlich und weiterführend erfahren werden. Das Gleiche gilt für Prüfungsformen, die den Zuwachs von Kompetenz über die Dauer der Ausbildung beschreiben, oder für Beratungen, die mit Eignungsentscheiden verbunden sind. Die Studierenden sind die zentralen Akteure, die Reform muss ihren Interessen und Anliegen entgegen kommen, was auch heisst, dass die Ausbildung den Test ihrer Nützlichkeit bestehen muss. Schweizer und amerikanische Studien zeigen deutlich, dass - fern dem deutschen Bildungsideal - diese Nützlichkeitswartungen bestehen und die Ausbildungsgänge auch danach beurteilt werden. Die Studierenden müssen daher Kundenmacht erhalten, wenn mir der Ausdruck gestattet ist, das vor allem entspricht den Intentionen der Bologna-Reform.

Generell gesagt: Die Ausbildung muss zu den Anforderungen des Berufsfeldes passen und so ihr Eigenleben beschränken. Bislang ist das weitgehend zufällig. Hilfreich wären hier tatsächlich Kerncurricula, die fachliche Standards verbindlich vorgeben, ohne lediglich eine neue Nomenklatur einzuführen. Ohne Curriculum besteht zwischen den Ausbildungsteilen keine Verbindung und kommt es zu keinem geregelten Aufbau. Wenn es eine Abstimmung zwischen den Fächern oder sogar zwischen den beiden Ausbildungsphasen geben soll, dann über ein gemeinsames Curriculum, das aufeinander aufbaut. Ansonsten sollte man es bei der Trennung belassen.

Die neue Studienstruktur macht die Lehrerbildung noch komplizierter. Es gibt nunmehr zwei universitäre Abschlüsse, wobei der erste polyvalent gehalten sein muss. Gemäss KMK-Beschluss vom 2. Juni 2005 sieht die Anerkennung von Studiengängen neuer Art einen Bachelor- und einen Masterabschluss vor, ohne zugleich die Dauer vorzuschreiben.

Das erklärt, warum ein- oder zweijährige Master-Studiengänge im Gespräch sind und - entgegen dem KMK-Beschluss - sogar über einen vierjährigen Bachelor of Education nachgedacht wird, der eine Polyvalenz eigener Art mit sich bringen würde.

Zum Vergleich: Die Primarlehrkräfte in der Schweiz absolvieren eine, wie gesagt, dreijährige Ausbildung und machen einen Bachelorabschluss, der ein Berufspatent darstellt. Sie sind damit für ein Lehramt wählbar. Von Polyvalenz ist keine Rede. Wer weiter studieren will, kann dies entweder an den Ausbildungsstätten der Primarlehrkräfte, die eigene Masterabschlüsse anbieten, oder an den Universitäten. Die Masterstudiengänge der Pädagogischen Hochschulen sind themen- und nicht fachbezogenen, wer nach einem Bachelorabschluss an den Universitäten weiterstudieren will, erhält Zugang zu den Masterstudiengängen nur mit zum Teil erheblichen Auflagen.

Die schulpraktischen Studien, ob nun im Bachelor-Studium oder danach, sollten möglichst mit einer *best practice* bekannt machen, also nicht nur mit dem Alltag, sondern auch mit herausragenden Lösungen im Blick auf den Unterricht und die Schulentwicklung. Ausserdem sollten die schulpraktischen Studien für die Abklärung der Berufseignung genutzt werden. Entsprechende Verfahren sind in der Schweiz entwickelt worden und haben auch schon zu Ausschlüssen wegen mangelnder Eignung geführt. Möglich ist das in enger Kooperation zwischen den Hochschulen und dem Praxisfeld. Das Verfahren basiert auf kategorial transparenten Beurteilungen durch die Lehrkräfte, die dafür ausgebildet wurden. Wer nach der Regelabklärung als nicht geeignet angesehen wird, muss das Studium verlassen. Das Verfahren ist, wie die Schweizer sagen, „rekursfest,“ also übersteht Einsprüche der Betroffenen.

Generell müssen die Lehrkräfte der Ausbildungsschulen mit geeigneten Qualifizierungs- und Unterstützungsmassnahmen besser an die Lehrerbildungsinstitutionen gebunden werden. Sie sind umso mehr zu einer nachhaltigen Kooperation bereit, je besser sie eingebunden sind und je transparenter die Erwartungen kommuniziert werden. Das gilt für die schulpraktischen Studien, die von den Praktikumsstellen der Universitäten organisiert werden, ebenso wie für die Studienseminare. Die Forderung ist allerdings nicht zu erfüllen, wenn ein chronisch unterbesetztes Praktikumsbüro viele Hunderte von Studierende betreuen muss und Mühe hat, überhaupt genügend Schulen zu finden, die bereit sind, Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen. Das ist dann sicher kein Beitrag zu einer „konzeptionell-analytischen“ Vorbereitung auf das Berufsfeld.

Gute Beispiele gibt es vor allem im zweiten Bereich. Viele Studienseminare sind dabei, sich in Richtung einer standardbasierten Ausbildung zu entwickeln. Es gibt auch Beispiele, die zeigen, dass sich der Vorbereitungsdienst und der Berufseinstieg koppeln lassen. Hier entsteht eher ein Abstand zur universitären Ausbildung, der damit zu erklären ist, dass die Studienseminare - unter staatlicher Verantwortung - sich als den eigentlichen Ort der Lehrerbildung verstehen und dabei zunehmend auf Entwicklung setzen, die auch in Richtung Weiterbildung der Lehrkräfte geht. Wenn die Universitäten, wie verschiedene Gutachten vorschlagen, sich ebenfalls in der Weiterbildung engagieren, dann entsteht eine Konkurrenzsituation, in der nicht die Universität die besseren Karten haben muss.

Eine zentrale Frage betrifft das Personal der Ausbildung. Mit neu berufenen Professoren, die in der Lehrerausbildung tätig sind, sollten Leistungsvereinbarungen geschlossen werden, die den Auftrag spezifizieren und die Ressourcenzuweisung terminieren. Das Personal der zweiten Phasen müsste eine eigene Ausbildung erhalten, die auf den Auftrag, die Lehrfunktionen und das Tätigkeitsfeld zugeschnitten ist, so wie etwa auch

Schulleitungen ausgebildet werden. Es gibt inzwischen Beispiele, dass die Leitungen der Studienseminare nur dann gewählt werden, wenn sie über Zusatzausbildungen etwa in Personalführung oder in Ausbildungsmanagement verfügen.

Wer soll die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernehmen? Zentren für Lehrerbildung sind dafür nur wirklich geeignet, wenn sie Befugnisse und Kompetenzen erhalten, also mit Entscheidungsmacht ausgestattet werden. Die zweite Phase und die Abnehmer der Ausbildung, also die Schulen, sollten in diesen Zentren angemessen vertreten sein. Die bisherigen Zentren sind ganz unterschiedlich organisiert und ausgestattet, oft haben sie lediglich Koordinierungsaufgaben und verfügen über wenig Rückhalt in der Universität. Soll das anders werden, muss die Lehrerbildung Teil des Entwicklungsprogramms der Universität werden, in ihrem Leitbild vorkommen und über eigene Ziele verfügen.

Von Verantwortung für die Lehrerbildung kann nur dann gesprochen werden, wenn der Ausbildungserfolg überprüft wird. Das ist durch regelmässige Evaluationen möglich, deren Resultate Konsequenzen haben. Ungeeignete Module müssen ersetzt werden können, was „ungeeignet“ ist und was nicht, muss sich am Ausbildungserfolg bemessen lassen. Daraus würde folgen, nicht nur dass alle Lehrveranstaltungen durch die Studierenden evaluiert werden, sondern auch, dass Transferdaten erhoben werden, also Daten, die erfassen, was bei den Abnehmern ankommt und so tatsächlich Verwendung findet.

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 der Qualitätssicherung zurück. (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.

Auch hier sollte man realistisch sein. Von einer solchen Feedback-Kultur, die sich ernsthaft an den Resultaten orientiert, ist die Lehrerbildung in Deutschland weit entfernt. Erste Erfahrungen mit Abnehmerrückmeldungen machen deutlich, dass hier ein mühsamer Kulturwandel verlangt wird. Studien, die zeigen, wie Studierende tatsächlich lernen, belehren auch darüber, dass die Rhetorik der Ausbildung im Blick auf den Effekt nicht sehr verlässlich ist. Der „reflektierte Praktiker“ ist nur ein Schlagwort, ebenso die „ko-konstruktive Lernumgebung“ oder die „effiziente Ressourcennutzung“, solange sich damit keine konkrete Praxis verbindet. Die Anpassung der Sprache an solche Ausdrücke ist nicht genug. Nachhaltig wird es erst mit einschlägigen Erfahrungen.

Das gilt auch für die Rhetorik der Evaluation, die genauso dehnbar ist wie alle anderen Reformsprachen. Inzwischen gibt es aber Beispiele, dass Studienangebote aus dem Programm genommen werden, wenn sie mehrfach schlecht beurteilt wurden. Damit beginnt mein letzter Teil, der einige praktische Ideen vorstellt, wie die Lehrerbildung auch dann neu aufgestellt

werden kann, wenn die Struktur unangetastet bleibt. Meine Beispiele stammen überwiegend aus der Schweiz, wo das Bildungssystem insgesamt seit mehr als zehn Jahren von einer ganz unschweizerischen Entwicklungsdynamik ergriffen ist. Gute Ideen entstehen unter Druck, man darf sich länger auf das zurückziehen können, was man immer gemacht hat.

3. Ideen für die Praxis der Ausbildung

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden hat nicht immer günstige Resultate und sie gibt den Studierenden 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 sind Institutsleitungen, Dekane oder Leiter von Zentren der Lehrerbildung.

Aber auch Anderes ist möglich. Ein 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. 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 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 2008). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung.

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 - wie erwähnt - Studienseminare Standards für sich und ihre Praxisschulen entwickeln oder wenn die Landesinstitute mit Leistungstests beauftragt werden. Auch Portfolios zur Dokumentation der Lernfortschritte sind inzwischen üblich, einhergehend mit der Beurteilung der Lehrveranstaltungen. Das Prüfungswesen wäre dann eine weitere Entwicklungsaufgabe.

Zum Vergleich: 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 konkrete 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.

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, Basel und Basel-Land werden im dritten und letzten Ausbildungsjahr je zwei Studierende als Leitung einer Klasse eingesetzt, um den Erstfall zu bewältigen.¹ 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 noch Teil der Ausbildung.

Ein bereits angesprochenes 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, die einem Standardprogramm verpflichtet sind. Ausserhalb der Lehrerbildung sind das völlig übliche und normale curriculare Entscheide, die anerkannte Lehrbücher voraussetzen.

¹ Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz: Ausbildungsgang Sekundarstufe I. Vorgesehen ist dieses Ausbildungselement auch für die künftigen Primarschullehrkräfte.

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 gerade 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,² die in den nächsten Jahren aufgebaut wird.

Das sind Bände, die aufgrund von Prioritäten in Auftrag gegeben worden. 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.

Gesichert werden muss die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung durch gezielte Forschung. Neuartige Lehrmittel verlangen ein erhöhtes Forschungsaufkommen. 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.

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 (Oelkers/Reusser 2007).

² Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

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. Bleibt die Frage, wie es gute Schulen und hervorragende Lehrkräfte geben kann, wenn die Ausbildung dermassen viele Defizite hat. Darauf gibt es im Prinzip zwei unbefriedigende Antworten. Erstens: Die Reformdiskussion konzentriert sich naturgemäss auf die Defizite, hat aber keinen Gesamteffekt vor Augen, der angesichts der Qualität des Berufsfeldes nicht nur negativ sein kann. Und zweitens: Die Ausbildung bezieht sich wesentlich auf sich selbst und erlaubt nur einen schwachen Transfer; der Aufbau professioneller Kompetenz erfolgt im Ernstfall, also in den Eingangsjahren des Berufes.

Es ist nicht gut untersucht, was genau die Ausbildung bewirkt. Die anhaltende Reformdiskussion gibt es, weil die Situation als unbefriedigend erlebt wird, woraus zu schliessen ist, dass Reformen Optimierungen darstellen sollen. Das Lehrerbildungssystem lässt sich auf zweifache Weise optimieren, im Blick auf seine Teile und bezogen auf das Ausbildungsziel. Das verlangt Anpassungen der Struktur, vor allem aber eine Steuerung durch Resultate. Wir wissen nicht, wie weit die guten Schulen und die hervorragenden Lehrkräfte von der Aus- und Weiterbildung profitiert haben. Aber das muss Ziel sein.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.
- 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.
- 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.
- 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.
- OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland 2004. Paris: OECD 2004.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Strategie 2005-2008. Vervielf. Ms. Zürich 2005.
- PHZ Schwyz/PHZ Zug (2004): Professionelle Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschule und Primarstufe. Vervielf. Ms. O.O.

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)

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

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.