

Jürgen Oelkers

Geschichte, Politik und Lehrerbildung ^{*)}

Es ist selten, dass akademische Vorträge sich mit einer klaren Auftragslage verbinden. Meistens wird eingeladen, wer sich zu einem Thema geäußert und mehr oder weniger zufällig Leser gefunden hat. Manchmal werden besonders kontroverse Fachvertreter zu einem Vortrag gebeten, damit Spannung aufgebaut wird und das Interesse steigt. Es gibt auch den Fall, dass es einfach nur auf den Namen ankommt und der Referent reden kann, worüber er will. Nicht so dieser Vortrag. Ich habe am 19. Dezember, also rechtzeitig vor Weihnachten, eine Mail erhalten, in der dankenswerterweise der „Erwartungshorizont“ mitgeteilt wird, in dessen Rahmen ich sprechen soll. Die Auftragslage ist also klar.

Der Erwartungshorizont besteht aus fünf Fragen:

1. Worin liegen zu Beginn des 21. Jahrhunderts die spezifischen Herausforderungen von Seiten der Gesellschaft und der Individuen an historische und politische Bildungsprozesse?
2. Für wie gross achten Sie die Gefahr, dass angesichts des offenkundigen Trends der Ökonomisierung im Bildungswesen einerseits und der inhaltlichen Fokussierung auf ‚life science‘ andererseits historische und politische Bildung im institutionalisierten Bildungswesen marginalisiert werden?
3. Wie können unter diesen Umständen historische und politische Bildung dauerhaft in der Lehrerbildung (vor allem an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs) verankert werden?
4. Ist das Konstrukt ‚historisch-politische‘ Bildung angesichts der Strukturierung des schulischen Lernens in Fächerbündeln ... zu einer rhetorischen Floskel für bildungspolitische Sonntagsreden degeneriert?
5. Welche domänenspezifischen Kompetenzen historischer und politischer Art würden Sie auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerbildung an einer Pädagogischen Hochschule für unverzichtbar halten?

Das ist die Messlatte für meinen Vortrag, und damit war ich also über Weihnachten und Neujahr beschäftigt. Der erste Schritt war die Sortierung der Fragen, die ersichtlich vom Allgemeinen zum Besonderen formuliert sind, aber damit nicht schon in der gleichen Reihenfolge auch beantwortet werden können. Man sieht, wie schwierig es ist, ein altes didaktisches Prinzip zu handhaben. Ich habe mich entschieden, bei der Beantwortung der Fragen nach dem Schwierigkeitsgrad vorzugehen.

Am leichtesten zu beantworten ist die zweite Frage. Das schulische Curriculum ist sehr stabil, wie sich nicht an den Bezeichnungen der Fächer, die mit wenigen Ausnahmen ständig wechseln, sondern an der Verteilung der Zeit ablesen lässt. Die Studententafel ist seit Jahrzehnten praktisch stabil. Eine Fokussierung auf eine bestimmte Disziplin wird es in der

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg am 16. Januar 2008.

Lehrerbildung nicht geben, solange ein enger Zusammenhang zwischen der Fachausbildung und den Unterrichtsfächern gesehen wird. Die Gefahr liegt nicht in der forschungspolitischen Dominanz der *life sciences*, sondern darin, dass die Fachausbildung der ersten Phase zugunsten von Praxisstudien reduziert wird, wie dies etwa in der schwedischen Lehrerbildung der Fall ist. Aber in Deutschland ist der Glaube an die Fachausbildung unverändert stark, mindestens die wissenschaftliche Phase der Lehrerbildung wird von den Fächern her verstanden und nicht einfach vom Praxisfeld.

Im Blick auf die erste Frage verweise ich auf John Dewey, der 1896 an der Universität von Chicago die erste wirklich radikale Schule der amerikanischen Reformpädagogik eröffnete. Deweys Doktorandin, die spätere Superintendentin der Schulen von Chicago Ella Flagg Young, gab der Schule den Namen „Laboratory School.“ Der Name sollte darauf hinweisen, dass Unterricht in der Schule mit dem forschenden Lernen im Labor gleichzusetzen sei. Anders als die Legende der „Kindzentrierung“ es wahrhaben will, hatte diese Schule einen Lehrplan, und in seinem Mittelpunkt standen Geschichte und politische Bildung. Die Begründung war denkbar einfach, nur in der Schule kann jenes historische und politische Wissen entstehen, das die späteren Bürgerinnen und Bürger brauchen. Wenn Dewey die Schule als *embryonic society* bezeichnet hat, dann in diesem Sinne.

Was hat dieser Tatbestand mit der ersten Frage zu tun? Die Vorbereitung künftiger Bürger auf die Demokratie ist die zentrale Herausforderung der öffentlichen Schule, wobei der politischen Bildung eine besondere Bedeutung zukommt. Geschichte und Politikwissenschaft sind getrennte akademische Disziplinen, aber es ist leicht zu sehen, dass sie in der Lehrerbildung aufeinander bezogen sind. Alle politische Bildung ist historisch und umgekehrt. Man kann das politische Gemeinwesen nicht verstehen ohne seine Geschichte, und nur die Geschichte belehrt über die politischen Errungenschaften und die Fehler der Vergangenheit. Wer sich in der Gesellschaft zurechtfinden will, muss über eine historisch-politische Bildung verfügen. Soweit mein Bekenntnis.

Die vierte und die fünfte Frage umgehe ich oder beantworte sie indirekt, das lässt Platz für die Diskussion. Die dritte Frage behandle ich insofern, als ich die Lehrerbildung mit ihrem Anspruch der Wirksamkeit konfrontiere. Die spannende Frage ist, warum die heutigen Jugendlichen praktisch nicht mehr über qualifiziertes historisches Wissen verfügen, das nicht dann entsteht, wenn bei *You Tube* aus Versehen ein Beatles Video aus dem Cavern Club in Liverpool von 1962 „angeklickt“ wird. Damit sage ich aus didaktischer Sicht nichts Grundsätzliches gegen *You Tube*. Es handelt sich um eine neuartige audiovisuelle Quellensammlung, die von heutigen Schülerinnen und Schülern nicht nur genutzt, sondern sogar angereichert werden kann. Wo kann man schneller nachsehen und hören, wie - sagen wir - Konrad Adenauer und Walter Ulbricht gesprochen haben? Aber warum wissen die Schüler dann so wenig?

Mit dieser Frage werde ich beginnen. Nach Dewey müsste im Fall negativer Befunde die politische Welt untergehen, aber die interessiert sich offenbar nur wenig für den Wissenshorizont derer, für die Politik stattfindet. Geschichte und Politik bestimmen den Wissenshorizont von Jugendlichen offenbar nur marginal, was auch mit der Struktur der Fächer zu tun hat (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf den Fachunterricht ein und stelle die Frage, was ein Fach zu einem „Fach“ macht. Ausgangspunkt ist hier die historische Struktur der Schule, die nicht alle Fächer gleich begünstigt (2). Abschliessend beziehe ich die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen auf Probleme der Wirksamkeit oder der Verwendung, die inzwischen in allen Lehrerbildungssystemen virulent sind. Hier plädiere ich vor allem für einen Wandel der Organisation und im Weiteren der Ausbildungskultur (3).

Wenn ein Fach überleben will, muss es mit Standards arbeiten und Effekte erzielen, die nicht anderswo entstehen können. Das ist nicht die in Deutschland viel beschworene „Ökonomisierung“ des Bildungswesens, sondern ein Leistungsnachweis, der eigentlich selbstverständlich sein sollte. Die zentrale Frage ist dann, was eine amtierende Lehrkraft der Ausbildung verdankt? Die Antwort auf diese Frage setzt weder einen Bildungsmarkt voraus noch eine Gewinnrechnung, die Leistung der Ausbildung wird nicht mit einer Quote berechnet und die Studierenden kaufen sich nicht die Bildung, die sie gerne hätten. Die Frage der Wirksamkeit stellt sich unabhängig davon und sie bestimmt die politischen Erwartungen.

1. Kenntnisse und Einschätzungen von Kindern und Jugendlichen

„Jugend“ ist ebenso ein Konstrukt wie „Jugendliche.“ In der Schweiz ist im vergangenen Herbst gewählt worden, das beherrschende politische Thema war ein weiteres Konstrukt, nämlich die „gestiegene Jugendgewalt.“ Im Vorfeld hatten die Medien über Gruppenvergewaltigungen berichtet und darüber, dass Szenen dieser Vorfälle im Internet veröffentlicht wurden. Berichtet wurde auch, dass eine Primarschulklasse innerhalb von etwas mehr als einem Jahr sechs Lehrkräfte verschlissen hatte, denen es nicht gelang, sich gegen die Verweigerungshaltung und somit die Macht der Schüler durchzusetzen. Ein Thema war schliesslich auch die Übergewichtigkeit der Kinder und Jugendlichen, die sich in dieser Darstellungsoptik gleichsam selbst Gewalt antun.

Die Kampagne war erfolgreich. Die Partei, die stark auf die zunehmende Jugendgewalt setzte und damit ausländische Täter in Verbindung brachte, gewann die Wahl. In Deutschland ist das offenbar gut beobachtet worden, wobei hinzugefügt werden muss, dass auch linke Kandidaten gepunktet haben, als sie sich diesem Trend anschlossen. Vielen Erwachsenen missfällt offenbar die Art des öffentlichen Auftretens mancher Jugendlicher, oft werden Rückschlüsse auf die gesamte Jugend gezogen, die nicht zulässig sind und trotzdem verbreitet werden. Die Medien generalisieren sehr schnell einzelne Vorfälle und setzen damit die Öffentlichkeit in eine Art ständiger Alarmbereitschaft. Die Propagierung einer „härteren Gangart“ stösst offenbar auf Zustimmung, sofern die eigenen Kinder davon nicht betroffen sind.

Es gibt zum Bild der „zunehmenden Gewalt“ starke Gegenevidenzen. Jugend-Surveys, darunter die 15. Shell-Studie aus dem Jahre 2006, verweisen auf eine Jugend, die in der Breite ebenso diszipliniert wie leistungswillig ist. Die Mehrzahl der Jugendlichen nutzen ihre Freiheiten ohne Exzesse, sie werden weder straffällig noch gewalttätig. Die Shell-Studie beschreibt aufstiegsorientierte Jugendliche, die sich in ihrem Wertesystem an Fleiss und Ehrgeiz orientieren, stark auf die Familie bezogen sind, die ältere Generation respektieren und die sich auch ehrenamtlich engagieren. Allerdings ist das politische Interesse der Jugendlichen gering, oft sagen sie, dass sie sich von „der Politik“ abgestossen fühlen, obwohl sie die Spielregeln der Demokratie durchaus beherrschen (Hurrelmann/Albert 2006).

Mangelndes politisches Interesse von Jugendlichen ist das Ergebnis auch von Schweizer Untersuchungen (Oser/Biedermann 2003). Sie machen zusätzlich deutlich, wie unterentwickelt die historischen Kenntnisse von Jugendlichen sind, wobei zwischen beiden Befunden durchaus ein Zusammenhang gesehen wird. Politisches Engagement, das über Ehrenämter vor Ort hinausgeht, verlangt Überzeugungen, die sich offenbar nicht ohne Einblick in die Geschichte ergeben. Die sozialen Milieus sorgen dafür nur sehr bedingt und

auch die Medien beeinflussen kaum politische Einstellungen, jedenfalls nicht in der Tiefe einer persönlichen Überzeugung. Sie ist nicht dasselbe wie eine moralische Wertung, die Jugendliche viel schneller äussern können.

Im Blick auf die allgemeinen Einstellungen kommt der Schweizer Kinder- und Jugendsurvey COCON¹ zu einem vergleichbaren Ergebnis wie die Shell-Jugendstudie. Auch diese Studie stammt aus dem Jahre 2006. Der Survey hat Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene² sowie deren Bezugspersonen befragt. Die Resultate widersprechen dem Ruf nach „mehr Disziplin,“ der auch in Deutschland laut geworden ist, sehr deutlich. Beschrieben wird eine Entwicklung hin zu einfühlsamen, verantwortungsbewussten und anstrengungsbereiten jungen Erwachsenen. Das Jugendalter ist dabei die Phase, in der nicht etwa die Gewalt dominiert sondern in der sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Verantwortungsübernahme signifikant zunehmen (COCON 2006). Insofern kann von der vielfach beschworenen „Masslosigkeit“ der Jugendlichen keine Rede sein, auch der Wertezerrfall ist ausgeblieben und von „Wohlstandsverwahrlosung“ kann nicht ernsthaft gesprochen werden.

Ein ganz anderes Problem ist der Lern- und Ausbildungsstand der Jugendlichen. Eher am Rande haben die deutschen Medien über eine Studie des „Forschungsverbundes SED-Staat“ der Freien Universität Berlin berichtet. Der Abschlussbericht über das „DDR-Bild von Schüler in Berlin“ lag im November 2007 vor. Einige Ergebnisse sind bemerkenswert: Nur etwa die Hälfte der Befragten halten die DDR für eine Diktatur und nur 42 Prozent verneinen die Frage, dass die Regierung der DDR durch demokratische Wahlen legitimiert war (Deutz-Schroeder/Schroeder 2007, S. 225/226). Gleichzeitig halten die meisten Schüler die Meinungsfreiheit in der DDR für *nicht* gewährleistet (ebd., S. 223/224), wohingegen die Idee des Sozialismus weithin auf Zustimmung stösst. Nur 30 Prozent der Befragten widersprachen der Aussage, dass der Sozialismus eine gute Idee sei, die in der DDR nur schlecht ausgeführt wurde (ebd., S. 256).

Solche Einstellungen kann die Schule vermutlich nur sehr bedingt beeinflussen. Und Ideen wie die des Sozialismus lassen sich auch durch eine in ihrem Namen unternommene Praxis nicht aus der Welt schaffen, weil sie Hoffungsprogramme oder Utopien darstellen. Anders verhält es sich mit historisch-politischem Wissen, das im Wesentlichen nur die Schule vermittelt. In der Studie aus Berlin wissen nur 22% der Schüler, dass es in der DDR bis 1987 die Todesstrafe gegeben hat, die auch vollstreckt wurde. Die Mehrzahl der Befragten vermutet, in beiden deutschen Staaten sei die Todesstrafe abgeschafft worden (ebd., S. 271). Dass die Lebenserwartung in der Bundesrepublik seit den siebziger Jahren höher war als in der DDR, wissen nur etwa die Hälfte (ebd., S. 273). Für mehr als fünfzig Prozent der Befragten hatte die DDR eine saubere oder gleich gute Umwelt wie die Bundesrepublik (ebd., S. 276).

Die Schülerinnen und Schüler gaben auch an, dass derartige Fragen in der Schule nie behandelt wurden, sie also bei den Antworten raten mussten, wenn sie es nicht zufällig wussten. Für den Mauerbau kann das nicht gelten, sofern die DDR Thema des Unterrichts gewesen ist. Über 40 Prozent der Befragten wissen nicht, wann die Berliner Mauer gebaut wurde, darunter überdurchschnittlich mehr Jungen als Mädchen. Alle befragten Lehrkräfte gaben an, das Thema wurde behandelt und mit Sicherheit sei auch das Jahr 1961 genannt worden. In Interviews sagten manche Schüler, dass es doch ausreiche, wenn man wisse, dass

¹ Competence and Context.

² 6jährige, 15jährige und 21jährige.

es die Mauer gegeben hat; sich auch das Jahr zu merken, „sei zu viel verlangt“ (ebd., S. 278/279).

In den Interviews zeigte sich auch, dass nur wenige Schüler Genaueres über die Vorgänge an der innerdeutschen Grenze wussten. Sie hatten eine vage Kenntnis von der Existenz eines Schiessbefehls, aber kein einziger Schüler wusste, vor welchem Hintergrund der Befehl erteilt und wann geschossen wurde. In Ost-Berlin liessen Lehrkräfte durchblicken, dass es an jeder Grenze der Welt einen „Schiessbefehl“ gäbe. Eine Diskrepanz zwischen dem Unterricht in den östlichen und den westlichen Schulen Berlins zieht sich durch die gesamte Studie, allerdings sind die Unterschiede je nach Thema grösser oder kleiner.

Die DDR selbst erscheint in einem seltsamen Licht. Eine Mehrzahl der Schüler glaubt, wie im übrigen auch die Mehrheit der Erwachsenenbevölkerung, dass in der DDR „alle etwa das gleiche Einkommen und Vermögen“ hatten, was nicht richtig ist. Eine Mehrheit glaubt auch, dass es in der DDR „zumindest sozial gerecht zugegangen“ sei, „wenn auch auf niedrigem Niveau“ (ebd., S. 281). Kein Schüler hatte irgendeine Vorstellung zum Beispiel vom Rentenniveau in der DDR, und niemand konnte eine konkrete Angabe machen. Dass sich die meisten der rund 2,8 Millionen Rentner am unteren Ende der Einkommens- und Vermögensskala befanden und dass im Jahre 1988 ein Rentner nur etwa 30% des Durchschnittseinkommens erreichte, war offenbar in keinem Unterricht Thema, obwohl gerade mit solchen Zahlen die Schule einen realen Einblick in den Alltag der DDR hätte vermitteln können (ebd., S. 279).

Nur knapp ein Drittel der Schüler gibt an, dass die Führung der DDR den Bau der Mauer veranlasste. 46 Prozent gehen davon aus, dass die Sowjetunion die Mauer gebaut hat und immerhin 13.6 Prozent halten die Alliierten für verantwortlich (ebd., S. 285). Mehr als 10 Prozent glauben auch, dass der Volksaufstand 1953 in der Bundesrepublik stattgefunden habe und rund 15 Prozent können mit dem Datum nichts anfangen (ebd., S. 287). In Ost-Berlin halten rund 37 Prozent der Befragten Konrad Adenauer für einen DDR-Politiker (ebd., S. 289). Bei Willy Brandt waren es im Osten 35 Prozent und insgesamt 27 Prozent aller Befragten (ebd., S. 292). Umgekehrt gilt das nicht oder nur in eingeschränkter Masse. 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler halten Walter Ulbricht für einen Politiker der Bundesrepublik (ebd., S. 297).

Was besagen solche Zahlen? Befragt wurden mit einem standardisierten Fragebogen rund 2.400 Schülerinnen und Schüler. Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich 16 Jahre alt, zwei Drittel von ihnen besuchten ein Gymnasium, ein Drittel eine Gesamtschule (ebd., S. 46). Ihre politischen Einstellungen bezeichneten sie zu 50 Prozent in der Mitte und zu mehr als 40 Prozent als links oder eher links (ebd., S. 48). Fast 70 Prozent geben an, die DDR sei im Schulunterricht überhaupt nicht (21.0%) oder zu wenig (46.6%) behandelt worden (ebd., S. 53). 80 Prozent sagen daher, sie wüssten über die DDR wenig (ebd., S. 55) und 60 Prozent geben an, sie würden gerne mehr über das Leben in der DDR erfahren (ebd., S. 56).

In der Studie sind die Lehrpläne nur am Rande und die Ressourcen für den Fachunterricht gar nicht ausgewertet worden. Das Fach Geschichte/Sozialkunde ist an den Berliner Gymnasien mit durchschnittlich zwei Wochenstunden von der siebten bis zur zehnten Klasse dotiert. In der sechsjährigen Primarschule gibt es in der fünften und sechsten Klasse je drei Stunden in einem aus Geografie sowie Geschichte und Politischer Bildung bestehendem Fachverbund. Der Lehrgang wird „epochaler Unterricht“ genannt und im Wechsel sowie in Blöcken über mehrere Wochen erteilt. Die Inhalte werden in

Rahmenlehrplänen beschrieben. Sie zeigen das übliche Bild, in den neuesten Versionen ist viel von Standards und Kompetenzen die Rede, eine klare Ordnung nach thematischen Prioritäten fehlt.

Wer Erfolg oder Misserfolg von schulischem Unterricht einschätzen will, muss von den Ressourcen ausgehen und sie in ein Verhältnis zu den Zielen setzen. Die zentrale Ressource ist die zur Verfügung stehende Zeit. Während die sich dank der Masseinheit der Schulstunde genau angeben lässt, sind die Ziele oft sehr abstrakt formuliert. Sie folgen der moralischen Sprache der Pädagogik und stellen oft nicht mehr dar als Wunschprosa. Der regelmässige Austausch der Begrifflichkeit ändert an diesem Befund nichts. Der je neue Expertenjargon der Didaktik, den die Kultusbürokratie übernimmt, führt nicht dazu, dass aus bildungspolitischen Wünschen erreichbare Ziele werden.

Am Beispiel gesagt: Wer mehr und bessere Kenntnisse über die DDR vermitteln will, muss mehr Ressourcen einsetzen und eine Priorität festlegen. Das geschieht im Berliner Rahmenlehrplan Geschichte nur sehr bedingt. Zwar ist für die Doppeljahrgangsstufe 9. und 10. Klasse, die thematisch vom Kaiserreich bis zur Gegenwart führt, eines von vier Themenfeldern der „Konfrontation der Blöcke und der deutschen Frage“ gewidmet, aber die DDR ist kein spezielles Thema und die Schreibung der im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen ohne jeden konkreten Inhalt. Auch die Bewertung der Leistungen ist formal gehalten und geht nicht von historischen Inhalten aus (Rahmenlehrplan 2006).

Die Bildungspläne für das Bundesland Baden-Württemberg gehen ebenfalls von, wie es heisst, „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ aus (Baden-Württemberg Bildungsplan 2004, S. 207ff.). Eigentlich ist dieser Gedanke trivial, denn was anderes sollten Kinder und Jugendliche in der Schule lernen als „Kompetenzen“? Im Unterschied zum Berliner Rahmenlehrplan waren in Baden-Württemberg offenbar Fachlehrkräfte beteiligt gewesen, denn das Entscheidende sind die historischen Inhalte. Der Lehrplan „Bildungsstandards Geschichte“ für das Gymnasium der Klassen sechs bis zehn, also für die Sekundarstufe I, ist chronologisch angelegt, was mit dem Hinweis begründet wird, dass der Unterricht auf dieser Stufe „das Bewusstsein der Zeit vermitteln“ soll. Die Inhalte seien auf das Wesentliche reduziert und orientierten sich an acht Leitfragen.

Die Fragen lauten so:

1. Knüpfen die Inhalte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an?
2. Nehmen sie Begreifbares und Überschaubares in den Blick?
3. Sind die Inhalte geeignet, Verständnis für die jeweilige historische Wirklichkeit zu ermöglichen?
4. Erlauben die Inhalte eine grundsätzliche, bzw. historisch bedeutsame Erkenntnis?
5. Ermöglichen sie eine sinnvolle Einordnung von Ereignissen in übergreifende Zusammenhänge?
6. Gehen sie auf elementare Lebenserfahrungen ein?
7. Berücksichtigen sie das kulturelle und kollektive Gedächtnis der Gesellschaft?
8. Sind sie zur Entwicklung von wertorientiertem Handeln geeignet?

Der Lehrplan selbst folgt der gewohnten Einteilung in Epochen. Er beginnt mit den Hochkulturen und endet mit dem neuzeitlichen Europa sowie der Russischen Revolution bis Ende der neunten Klasse. Bis dahin erfahren die Schüler nichts über die DDR. Das Thema kommt erst in der zehnten Klasse vor, wenn der chronologische Durchgang durch die abendländisch-europäische Geschichte beendet ist. In der zehnten Klasse wird die deutsche

Geschichte in einen europäischen Kontext gestellt, Europa nimmt breiten Raum ein, die DDR wird unter der Kategorie „Die Entwicklung im geteilten und vereinten Europa“ behandelt, also ist nicht wie der Nationalsozialismus ein besonderes Thema.

Die Schüler sollen für die Zeit zwischen 1945 und 1990 folgende Daten und Begriffe lernen:

- 1946 Währungsreform; 23.5. 1949 Verkündung des Grundgesetzes; 1949 Gründung der DDR; „Stunde Null;“ Entnazifizierung. 1949-1963 Ära Adenauer;
- 1967/1968 APO; 17.06.1953 Aufstand in der DDR; 13.08.1961 Bau der Mauer; Soziale Marktwirtschaft; Westintegration, SED-Staat.
- 1970-1972 Ostverträge; 1973 Grundlagenvertrag Bundesrepublik - DDR; Entspannungspolitik.
- 1989: Friedliche Revolution in der DDR; 9.11. 1989 Öffnung der Grenze zur Bundesrepublik; 3.10.1990 Beitritt der neuen Länder zur Bundesrepublik; Auflösung des Ostblocks.

Man kann über den didaktischen Sinn dieses Lehrplans streiten, auch sieht man nicht so recht, welche „Kompetenzen“ sich mit diesen Daten und Begriffen verbinden, aber mit diesen Vorgaben dürften Ergebnisse wie die in Berlin nicht vorkommen.

Das mit dem Unterricht angestrebte Ziel wird nur höchst locker mit den Leitfragen verbunden. Im Gegenzug wird es dann bei den Kompetenzen sehr konkret. Die Schülerinnen und Schüler können

- Auswirkungen der unterschiedlichen wirtschaftlichen und politischen Systeme auf die innere Entwicklung und den Alltag der Menschen in den beiden deutschen Staaten unter den Bedingungen von Demokratien und Diktatur erläutern.
- Die entscheidenden Schritte der Entspannung erklären.
- Ursachen und Besonderheiten der friedlichen Revolution in der DDR erklären, den Prozess der deutschen Vereinigung beschreiben und die mit der Entwicklung im Vereinten Deutschland verbundenen Schwierigkeiten und Chancen erörtern.

Ein solches Ziel ist erreichbar, wenn die Ressourcen nicht dagegen sprechen. Das Georg-Eckert-Institut hat im Oktober 2007 die wöchentlichen Stundentafeln der Fachbereiche Geografie, Geschichte und Sozialkunde in den deutschen Bundesländern verglichen (Wöchentliche Stundentafeln 2007). Demnach wird nur in *einem* Bundesland das Fach Geschichte mit mehr als zwei Wochenstunden erteilt. Gemeint ist das Saarland mit drei Stunden in der siebten Klasse, was sich dadurch erklärt, dass vorher kein Geschichtsunterricht erteilt wird. Baden-Württemberg sieht auch für die Realschule Unterricht im Fach Geschichte vor, der von der sechsten bis zur zehnten Klasse nur eine Stunde geringer dotiert ist als der für das Gymnasium.

Die bundesdeutsche Regel ist das bei weitem nicht - oder nicht mehr. In Hamburg wird Geschichtsunterricht einzig auf dem Gymnasium angeboten, in Nordrhein-Westfalen gibt es für alle Schultypen nur noch ein kombiniertes Angebot, das aus den Lernbereichen Sozialkunde, Geschichte, Politik und Erdkunde besteht. Das gilt in Baden-Württemberg für die Hauptschule, wobei hier offenbar eine bestimmte Zahl von Jahreslektionen zur Verfügung steht. Der Fachbereich Sozialkunde, Politik, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft wird in den

Realschulen von Baden-Württemberg neben Geschichte unterrichtet. Dieser Fachbereich beginnt mit der siebten Klasse und hat bis zur zehnten Klasse eine Stunde weniger zur Verfügung.

Bei diesen Unterschieden kann bezweifelt werden, dass bundesweit ein auch nur annähernd gleicher Kenntnisstand erreicht wird. Im Gegenteil, wenn man in Rechnung stellt, dass fortlaufende Verknüpfungen und Lernfortschritte über die Jahrgänge hinweg ein Erfolgsfaktor des Fachunterrichts sind, dann sind Tendenzen, Fachstrukturen aufzulösen und von übergeordneten Themen auszugehen, die in abgeschlossenen Epochen unterrichtet werden, nicht erfolgsversprechend. Epochen werden von den Schülern abgehakt, Nachhaltigkeit entsteht nur, wenn das Gelernte weiter verwendet werden kann. „Use it or lose it,“ heisst es in den Neurowissenschaften.

Das organisatorische Rückgrat der Schule ist die Stundentafel, also die Verteilung von Zeit und so von Macht. Die Stundentafel definiert, was den Rang eines Faches ausmacht. Dahinter steht eine Philosophie des Nutzens, die gelegentlich auch als „Allgemeinbildung“ bezeichnet wird. Aber der Rang des Faches wird nicht mit dem Bildungswert bestimmt, sondern mit dem vermuteten Nutzen, einhergehend mit der Einschätzung, welche Schwierigkeiten ein Fach macht, von durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern gelernt werden zu können. Der Schwierigkeitsgrad allein ist nicht massgebend, anders müsste zum Beispiel Musik ranggleich mit Mathematik behandelt werden, aber die Intellektualität der Musik hilft wenig, ihren Rang als Schulfach zu bestimmen.

Gleichwohl: Die Lehrkräfte verstehen sich von dem her, was sie unterrichten, und wenn das Fächer sind, wie in den Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs, dann verstehen sie sich als Fachlehrerin und Fachlehrer. Sie werden so auch ausgebildet, wenngleich nicht so, dass ihre Ausbildung dem entspricht, was später unterrichtet wird. Begründet wird das mit dem klassischen Argument, dass die Lehrkräfte weit mehr lernen müssen, als sie später unterrichten werden. Das Argument gilt so natürlich auch für die Lehrkräfte, die sich nicht primär von einem Fach her verstehen, wie das etwa in der Grundschule der Fall ist. Auch wer sich „vom Kinde aus“ versteht, lernt in der Ausbildung nicht einfach nur etwas über den Umgang mit Kindern.

Das Argument des „mehr“ gegenüber der Praxis entstammt einer prägenden geschichtlichen Erfahrung: Als die Lehrerbildung entwickelt wurde, also am Ende des 18. Jahrhunderts, war die Inkompetenz der Lehrkräfte die zentrale Erfahrung. Sie wussten oft weniger oder jedenfalls nicht mehr, als sie unterrichten mussten. Die Aufteilung der Volksschule in Unterrichtsfächer hat dann dazu geführt, die Ausbildung von den Fächern aus zu denken und so den hauptsächlichlichen Zeitanteil dafür zu reservieren. Lehrerbildung, will ich sagen, war seit Mitte des 19. Jahrhunderts immer primär Fachausbildung. Daran hat die wissenschaftliche Lehrerbildung nichts geändert. Die Frage ist dann aber, was ein Fach zu einem „Fach“ macht. Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. *Schulischer Fachunterricht*

Die internationale Diskussion über Bildungsstandards stärkt den Fachunterricht (Ravitch 1995) und stellt ihn zugleich vor neue Herausforderungen, vor allem weil die traditionell *gymnasiale* Lesart fraglich wird. Die Koppelung von Fachunterricht mit dem

„fragend-entwickelnden“ Unterricht des Gymnasiums wird in der heutigen Literatur ersetzt durch lerntheoretische Modelle des Kompetenzerwerbs, die Eigentätigkeit in den Mittelpunkt stellen. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern *konstruieren* es, auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes. Schulen können also nicht „aus dem Nichts“ Wissen aufbauen, sondern nur die gegebenen Erfahrungen und das vorhandene Wissen erweitern (ebd., S. 103). Statt „erweitern“ kann man auch sagen „strukturieren“ und „differenzieren.“

Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt. Das Fach oder neuerdings die „Lerndomäne“ bestimmt nach wie vor die Anforderungen des Unterrichts, also die Aufgaben, die gestellt und die Leistungen, die abverlangt werden; nur nimmt die Theorie des Unterrichts Abstand von Vorstellungen *direkter* und unmittelbar wirksamer Instruktion, die seit dem 18. Jahrhundert als „Nürnberger Trichter“ karikiert worden sind, aber immer noch Vorstellungen schulischer Wirksamkeit bestimmen. Lehren und Lernen stehen jedoch in keinem Zusammenhang, der sich unmittelbar und kausal steuern liesse, vielmehr ist der typische Schulunterricht, der sich immer in und mit Gruppen vollzieht, mit divergent Lernenden abhängig und so immer auf verschiedene Niveaus bezogen.

Das Rückgrat des Fachunterrichts sind die Lehrmittel, ohne dass in der pädagogischen Diskussion den Lehrmitteln jemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wäre wie etwa den Lehrpersonen oder seit der Reformpädagogik auch den Schülern. Ein Grossteil der Literatur in der Lehrerbildung ist personenzentriert, die Lehrmittel werden vergleichsweise wenig thematisiert, auch weil sie in Deutschland aufgrund der Marktsituation ein ausgesprochen unübersichtliches Feld darstellen. Aber es sind die Lehrmittel, die

- den Unterricht übersichtlich halten,
- die Komplexität von Themen reduzieren,
- das zeitliche Nacheinander festlegen,
- die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen
- sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden, Lehrpläne allein könnten das nicht, weil sie keine wirkliche Feinsteuerung des Unterrichts zulassen. Gegenüber den Lehrmitteln erfüllen die Lehrpläne eine andere Funktion. Sie bestimmen die Topik (Künzli 1986), also

- legen die allgemeinen Ziele fest,
- bestimmen die Aufgaben des Unterrichts,
- sorgen für die Abgrenzungen zwischen den Fächern,
- teilen die Lernzeit ein
- und gewährleisten die Stabilität der Organisation, weil über das alles nicht verhandelt werden kann.

Die drei starken Faktoren im Fachunterricht sind die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrmittel. Unterrichtsfächer können nicht aus den Wissenschaften „abgeleitet“ (Kramp 1963), sondern müssen für den schulischen Unterricht konstruiert werden, und das geschieht vor allem durch den Einsatz und den Gebrauch von Lehrmitteln. Was den Unterricht daher wirksam macht, ist nicht das „Fach,“ sondern sind die Lehrmittel im Einklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte, und dies bezogen auf eine je spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schüler.

Was macht ein Fach zu einem *Fach*? Die Antwort ist entgegen der Metapher „Fach“, die auf einen aufgeteilten Raum verweist, als seien Disziplinen Kästchen,³ dynamisch, nämlich verweist auf die historischen Kanäle und eingespielten Formen der Wissenstradierung. Themen und Inhalte von Lehrdomänen werden materiell überliefert, in der Form von Lehrmitteln, die ihren Kernbestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen eher vollzogen werden als didaktische. Eine Disziplin ist immer das, was sie lehrt und so, was die Ausbildung beeinflusst. Es gibt nicht das Fach „an sich“, als statische Grösse oder als Kästchen, sondern es gibt nur Versionen der Wissenstradierung in Schulen, die mehr oder weniger angenähert sind. Viele Fächer zerfallen heute in eine Vielzahl von Lehrmitteln, aber kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder aber - ist kein „Fach“ (Goodson/Hopmann/Riquarts 1999).

Der Fachunterricht setzt die strukturelle Organisation der Schule voraus. Amerikanische Bildungshistoriker sprechen im Blick darauf und so auf den Rahmen des Fachunterrichts von der *grammar of schooling* (Tyack/Tobin 1994). Gemeint sind institutionelle Formen wie die Einteilung der Schüler in Klassen nach Jahrgängen, das Durchlaufen von Schulstufen, die Beurteilung der Schülerleistungen im Vergleich mit Anderen, die Beschreibung der Leistungsdifferenzen in Noten, die Deutungshoheit der Lehrkräfte, die Organisation der Inhalte nach Lehrplänen und Fächern etc. Der Fachunterricht muss in diesem Rahmen verstanden werden, also von seiner schulischen Funktion her sowie unter der Voraussetzung knapper Zeit und befristeter Ressourcen.

Fragt man, wie etwa amerikanische Lehrkräfte in den vergangenen hundert Jahren tatsächlich unterrichtet haben (Cuban 1993, siehe auch Kliebard 2004), dann ergibt sich folgendes Bild:

1. „Kindzentrierte“ Lernformen und Unterrichtsmethoden konzentrieren sich auf die *unteren* Schulstufen, ohne auch hier den Hauptanteil des Unterrichts auszumachen.
2. Je mehr *fachliche* Anforderungen den Unterricht bestimmen, desto geringer wird der Anteil reformpädagogischer Methoden.
3. Die *traditionelle* Schulform und *ihr* Curriculum dehnen sich aus, neue Methoden müssen zu dieser Form passen.
4. Neue Methoden müssen den Test der *schulischen* Effizienz bestehen, also den Aufwand erträglich halten, ohne den Ertrag zu gefährden.
5. Der Ertrag wird mit *Noten* und *Abschlüssen* erfasst, Lehren und Lernen sind letztlich darauf bezogen.

Die Struktur ist historisch fest und sie hat Folgen. In keinem Bildungssystem werden die Fächer eines Lehrganges gleich behandelt, das lässt sich, wie gesagt, allein schon an den Stundentafeln zeigen. Die Menge des Unterrichts ist allerdings nicht gleichbedeutend mit der Grösse oder Stärke des letztendlichen Effekts; nur rhetorisch ist immer sofort klar, dass eine Stunde weniger Mathematik unmittelbar mit „Bildungskatastrophen“ und Nachteilen für den Standort Deutschland verbunden sein wird. Gleichwohl scheint die Zeitverteilung sakrosankt zu sein, wenigstens liegt hier der konservativste Faktor der Schulentwicklung überhaupt, was auch damit zusammenhängt, dass Arbeitszeit und Besoldung der Lehrkräfte an diesen Faktor gebunden sind.

³ Das althochdeutsche Wort *fah* verweist auf den Teil oder die Abteilung eines Raumes. Die indogermanische Wurzel **pak-* oder **pag-* lässt sich mit „festmachen“ übersetzen.

Die Stundentafel verhindert Unruhe in der Organisation, die also jeder in Kauf nehmen muss, der etwas ändern soll. Weil es nur *eine* Zeiteinheit gibt, muss die Organisation gleiche Leistung in allen Fällen unterstellen, während die tatsächlichen Leistungen sehr unterschiedlich zustande kommen und die einzelnen Fächer mehr oder weniger durch die Schulorganisation begünstigt werden. Wenn Randfächer wie Musik hohe Qualität erzeugen, so nutzen sie entweder externe Profite oder verfügen bei knapper Zeit über hohe interne Qualität, vor allem der Lehrkräfte, oder können eine zufällige Verdichtung der Lernpotentiale in Rechnung stellen. Generell gilt, dass der Unterricht stark von dem her bestimmt wird, was vor Ort vorhanden ist und genutzt oder auch nicht genutzt wird.

Das Know How der Lehrkräfte kann so als *Ressource* verstanden werden, ebenso die Lernerfahrungen der Schüler,⁴ die nicht einfach einen Wert an sich darstellen, wie zum Beispiel die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder Lehrer anzeigt; der Wert der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich im Gebrauch. Entscheidend ist nicht, dass Unterricht stattfindet, sondern welche Evidenz er erzielt. Lehren besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler instand setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen. Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86).

Die Schülerinnen und Schüler ordnen ihr Interesse für das Fach jeweils einem Prototyp zu, dem sie nahe zu kommen wünschen (Hannover/Kessels 2004). Das gilt positiv wie negativ. Wer sich für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert, hat eine bestimmte Einstellung zu sich selbst, wobei in der Schülerkommunikation Fächer danach unterschieden werden, ob sie als schwer oder leicht, eher anspruchsvoll oder eher einfach, intellektuell oder praktisch, anschaulich oder abstrakt gelten. Die Abneigungen gegenüber Fächern werden häufiger und deutlicher kommuniziert als die Vorlieben. Auf der anderen Seite bestimmen die Erwartungen an ein Schulfach wesentlich die Leistungsbereitschaft, also den Aufwand, den Schülerinnen und Schüler bereit sind auf sich zuzunehmen, um Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen. Erwartungen sind immer auch Selbsteinschätzungen, man traut sich ein Fach zu oder nicht.

Das Interesse für Schulfächer oder Lernbereiche ist nicht einfach gegeben, auch nicht einfach aufgrund des Geschlechts vorherbestimmt, sondern stark abhängig davon, wie die Schulkarriere verläuft. Niemand kommt mit einer Abneigung gegen Mathematik auf die Welt, aber die Leistungen sind davon geprägt, wie das Interesse die tägliche Lernmotivation bestimmt. Aufbau und die Stabilisierung der Fachinteressen sind daher ein Schlüssel zur Qualitätssicherung. Das kann auch einen Unterricht begründen, der temporär die Geschlechter trennt. Allerdings wird das Interesse der Mädchen für Geschichte oder Politik nicht einfach dann aufgebaut, wenn die Jungen abwesend sind. Vielmehr muss der Unterricht darauf ausgerichtet sein, dass mit der Bearbeitung historischer und politischer Probleme auf Dauer auch das Interesse für das Fach qualifiziert wird. Und das muss als Aufgabe der gesamten Schulzeit, also nicht einzelner Stufen oder gar Schultypen verstanden werden.

Abschliessend wird mich die Frage beschäftigen, wie die Lehrerbildung besser als bislang auf diese Situation reagieren kann. „Besser als bislang“ ist meine Formulierung. Die

⁴ „Teachers' knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students' experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material“ (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

Expertenwelt ist bekanntlich uneins. Der OECD-Länderbericht von 2004 bestätigt die zweiphasige Lehrerbildung in Deutschland als weltweit einzigartiges Modell, aber gibt nur der zweiten Phase gute Noten, weil in der ersten Phase der Praxisbezug im Allgemeinen und der Fachausbildung im Besonderen zu gering sei. Die Baumert-Kommission aus Nordrhein-Westfalen verteidigt gerade das Fachprinzip der ersten Phase und die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung. Ich werde nach konkreten Erfahrungen des Wandels fragen, wohl wissend, dass Kommissionen immer zu Kompromissen kommen müssen. Was mich vor allem interessiert, sind Veränderungen der Organisation der Lehrerbildung.

3. *Wandlungsprozesse in der Lehrerbildung*

Verglichen mit der Situation vor zehn Jahren ist heute in vielen universitären Ausbildungsgängen die Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden selbstverständlich. Die Evaluation 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
- die Veranstaltungen sind tatsächlich zielgesteuert
- und die Konsequenzen sind bekannt.

Verantwortlich für die Durchführung und die Entscheidung über die Konsequenzen sind Institutsleitungen, Dekane oder Leiter von Zentren der Lehrerbildung. Man erkennt anhand der Daten, 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, allerdings nur soweit die Ausbildung reicht. Der Transfer des Gelernten in die Praxis⁵ lässt sich auf diese Weise nicht überprüfen. Wer das will, muss andere Wege gehen.

Ein Projekt des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich über die Wirksamkeit der Fachdidaktik zeigt, dass die Dozenten der Lehrerbildung die Wirksamkeit ihrer Lehrveranstaltung 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 aber auch den Anspruch längerfristiger Wirksamkeit, die von ihnen aber nie evaluiert wird. Die Studie zeigt, dass und wie anders verfahren werden kann. Dozenten einer Fachdidaktik von Fremdsprachen 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 mussten. Der Theorie-Praxis-Anspruch der Ausbildung nahm so konkrete und persönliche Gestalt an. Im

⁵ Transfer in anschließende Ausbildungssegmente oder in die nachfolgende Berufspraxis. Vgl. zum Transferproblem Schmid (2006).

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 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.

Mit „Standards“ meine ich zunächst curriculare Inhalte. Wer an einer Pädagogischen Hochschule Geschichte und Politik studiert, sollte einen thematisch definierten Rahmen voraussetzen können. Der Rahmen sollte mit der zweiten Phase abgestimmt sein. „Kompetenzen“ sind zunächst Verstehensleistungen und Wissenshorizonte der Studierenden, die sich auf Lehrveranstaltungen zurückführen lassen. Daneben erwerben die Studierenden auch Lernstrategien, Einstellungen oder das allgemeine Know How des Unterrichts. Dieser Bereich wird im Allgemeinen mit dem Ausdruck „überfachliche Kompetenzen“ bezeichnet, bei denen wichtig ist, dass sie nicht etwa ausserhalb des Fachunterrichts stehen, sondern in ihm zur Anwendung kommen. Am Rande bemerkt: Die Psychologisierung der Lehrerbildung muss diesen Test bestehen.

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

Ein konkretes Beispiel sind überfachliche Standards für das Berufsfeld, die von der Pädagogischen Hochschule in Zug entwickelt wurden. Diese Standards bestimmen die Ausbildung *und* die Weiterbildung, die Hochschule ist für beides zuständig und vollzieht so einen doppelten Auftrag. Die Kompetenzbeschreibung unterscheidet in zehn Kategorien verschiedene Niveaus, die erreicht oder verfehlt werden können. Am Ende der Ausbildung steht ein Leistungsprofil, das bereits erreichte und noch nicht erreichte Kompetenzen der anstellenden Schule 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.⁶ 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.

Die schulpraktischen Studien der ersten Phase sollten 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 eigens 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 rechtliche Einsprüche der Betroffenen.

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.

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?

⁶ Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz: Ausbildungsgang Sekundarstufe I. Vorgesehen ist dieses Ausbildungselement auch für die künftigen Primarschullehrkräfte.

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,⁷ die in den nächsten Jahren aufgebaut wird.

Die Bände der Reihe *Lehren lernen: Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* sind thematischer Natur. Titel, die sich derzeit in der Bearbeitung befinden, sind etwa:

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

Das sind Bände, die aufgrund von Prioritäten in Auftrag gegeben wurden. In der Schweiz entsteht eine Basisstufe für die Vier-bis Achtjährigen, der Kindergarten in der jetzigen Form wird aufgelöst. Die Basisstufe ist dann Teil der normalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für den Lehrmittel nötig sind. Ähnliches gilt für die anderen Bände. Leistungstests wird es in 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. Allein neuartige Lehrmittel zu erstellen, verlangt ein erhöhtes Forschungsaufkommen. Bislang erschöpft sich der Wert der Forschung im Nominellen, wenigstens soweit die Bildungswissenschaften betroffen sind. Trotz der vorteilhaften Bezeichnung, kann man allein 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.

⁷ 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. 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 wie gesagt nach *fachlichen* und *überfachlichen* unterscheiden. Allgemein kann man diese Unterscheidung so fassen:

- Die fachlichen Kompetenzen beziehen sich auf Unterrichtsfächer oder schulische 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 mehr als tentative Prognosen verbinden zu können. Die Ausbildung kann nicht festlegen, welche Schlüsse die Berufsanfänger aus ihren Erfahrungen ziehen, aber sie muss sie so gut es geht, handlungs- und lernfähig machen. Das Ziel ist die lernende Lehrperson, nicht diejenige, die sich nur über ihre erfolgreichen Abschlüsse definiert. Das Studium kann eine solche Lernhaltung vermitteln, wenn sie selbst darauf eingestellt ist.

Literatur

- Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.
- COCON: Einfühlsame, verantwortungsbewusste und anstrengungsbereite Jugend. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development 2006.
- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- Cuban, L.: How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990. Second Edition. New York/London: Teachers College Press 1993.
- Deutz-Schroeder, M./Schroeder, K.: Das DDR-Bild von Schülern in Berlin. Abschlussbericht. Berlin: Freie Universität/Forschungsverbund SED Staat 2007. (= Arbeitspapiere des Forschungsverbundes SED-Staat Nr. 38/2007)
- Goodson, I.F./Hopmann, St./Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1999.
- Hannover, B./Kessels, U.: Self-to-Prototype Matching as a Strategy for Making Academic Choices. Why High School Students Do Not Like Math and Science. In: Learning and Instruction 14 (2004), S. 51-67.
- Hurrelmann, K./Albert, M.: Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2006.

- Kliebard, H.: *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Third Edition. New York/London: Routledge Falmer 2004.
- Kramp, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 9 (1963), S. 148-167.
- Künzli, R.: *Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplans: Ordnung und Wandel*. Kiel: Verlag Wissenschaft + Bildung 1986. (= Kieler Beiträge zu Unterricht und Erziehung, hrsg. v. J. Petersen, Band 2).
- Oser, F./Biedermann, H. (Hrsg.): *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich/Chur: Rüegger 2003.
- Pädagogische Hochschule Zürich: *Strategie 2005-2008*. Vervielf. Ms. Zürich 2005.
- PHZ Schwyz/PHZ Zug: *Professionelle Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschule und Primarstufe*. Vervielf. Ms. O.O. 2004
- Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006.
- Ravitch, D.: *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, DC: Brookings Institution 1995.
- Schmid, Chr.: *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Stiefel-Amans, R.: *Ausbildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit*. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2008.
- Tyack, D./Tobin, W.: *The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard To Change?* In: *American Educational Research Journal* Vol. 31, No. 3 (Fall 1994), S. 453-479.
- Wöchentliche Stundentafeln der Fächerbereiche Geographie, Geschichte und Sozialkunde in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Stand: Oktober 2007. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung 2007.