

Jürgen Oelkers

Professionalisierung in kooperativen Modellen - Vorbild oder Ausnahme?)*

Im Gedächtnis an Hermann Lange

Die Fragestellung meines Vortrages, ob Professionalisierung in kooperativen Modellen als „Vorbild“ oder als „Ausnahme“ anzusehen sei, ist leicht zu beantworten, so leicht, dass sich meine Anreise aus Zürich in aller Herrgottsfrühe eigentlich nicht gelohnt hat. Seit dem Gutachten der Hamburger Kommission Lehrerbildung aus dem Jahre 2001 (Keuffer/Oelkers 2001) ist der deutschen Lehrerbildung *dringlich* empfohlen, ihre Weiterentwicklung mit kooperativen Modellen zu versuchen. Da ich Vorsitzender der Kommission war und meine Meinung seitdem nicht geändert habe, kann ich auf die Frage nach der Vorbildlichkeit des Versuchs an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd nur mit „ja“ antworten. Aber dann müsste ich eigentlich gehen und hätte mein Publikum mit einem Kürzestvortrag irritiert.

Was mich rettet, ist die Frage der Umsetzbarkeit der Theorie. Für „mehr Kooperation“ in der Lehrerbildung ist jeder, sobald es dann aber konkret wird, werden „Struktur-„ oder „Systemfragen“ gestellt, die leider eine Kooperation verhindern oder aus einer guten Idee nichts werden lassen. Ausser in Hamburg gibt es bis heute kaum eine modularisierte Form der Zusammenarbeit zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung. Wenn es zum Schwur kommen soll, legt die Struktur gerade keinen gemeinschaftlichen Eid nahe. Oder anders gesagt, die Unverbindlichkeit obsiegte über jede Form von Festlegung. Niemand wollte auf Autonomie zugunsten einer gemeinsamen Zielsetzung verzichten und gleichwohl stimmte jeder der Rhetorik der Reform zu, solange sie nicht an das ging, was man im Deutschen so unnachahmlich das „Eingemachte“ nennt.

Gehen Sie nun mit Ihrem Versuch an die Vorräte im Keller? „Modularisierung“ ist kein von mir zufällig gewähltes Wort. Es steht im Zusammenhang mit einer sehr weit gehenden Veränderung der Ausbildungsorganisation, die tatsächlich angelegt ist, die bestehenden Strukturen zu überwinden. Das Parallelwort zu Modularisierung ist „Flexibilisierung“, ein Wort, das auch vor den deutschen Bildungsverwaltungen nicht Halt macht. Ich sage das nicht ironisch und auch nicht kritisch in Richtung Minister, sondern weil es inzwischen gute Beispiele gibt, wie etwa Studienseminare und Praxisschulen zu sehr flexiblen Lösungen kommen können, ohne sich hinter der „Struktur“ zurückzuziehen. Auch die deutsche Lehrerbildung ist nicht, wie die Schweizer sagen, in Stein gemeißelt.

Es ist aber sicher kein Zufall, dass Ihr Versuch im Bereich der Ausbildung für Berufsschullehrkräfte unternommen wird. Einerseits besteht hier angesichts des Lehrermangels ein akuter Bedarf für unkonventionelle Lösungen, andererseits sind die angestrebten Lösungen aus den Betrieben gut bekannt, wo Zielsteuerung die Regel ist und nur

*) Vortrag auf der Tagung „Professionalisierung in BA/MA-Studiengängen - Kooperative Lehrerbildung für berufliche Schulen“ am 25. Februar 2008 in der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd.

das zählt, was in der Praxis auch verwertbar ist. Statusunterschiede spielen im Blick auf das Ziel keine Rolle, sofern Kooperation zwischen Ungleichen zu besseren Lösungen führt. Die deutschen Universitäten lernen erst gerade, dass die Behauptung des höheren Status im Wettbewerb um die besseren Lösungen keine Rolle spielt und im Gegenteil sogar Nachteile hat, wenn am Ende zwar ein gut formuliertes Leitbild vorhanden ist, aber die Fachhochschulen den besseren Zugang zum Arbeitsmarkt haben.

Als Pädagoge müsste ich nun sagen, dass die Rede der „Verwertbarkeit“ dem Gedanken der Bildung widerspricht, aber leider - oder zum Glück - organisieren sich professionelle Ausbildung nicht mit der deutschen Bildungstheorie. Sie war auch in den Pädagogischen Hochschulen immer nur der rhetorische Anker, nicht jedoch das Organisationsprinzip, sonst hätte die Ausbildung aus Vorlesungen in Allgemeiner Pädagogik bestehen müssen, was selbst in den Hochzeiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nie der Fall war. Seit den Anfängen der seminaristischen Lehrerbildung Ende des 18. Jahrhunderts war die Ausbildung immer bezogen auf eine Berufspraxis oder ein professionelles Feld. Die wirklich wichtige Frage ist, ob die Lehrerbildung dafür die geeignete Organisation hat.

Mit dieser Frage kann ich darauf verzichten, mir gleich ein Taxi zu bestellen. Damit ist die Frage natürlich noch nicht beantwortet, sondern nur die Fortsetzung des Vortrages legitimiert. Die Antwort gliedert sich in drei Teile. Zunächst gehe ich auf Strukturprobleme der deutschen Lehrerbildung ein, die seit langem bekannt sind, aber sich bisher einer Bearbeitung entzogen haben (1). Danach skizziere ich das Studium der Zukunft, soweit die begrenzte Kenntnis der Gegenwart das zulässt (2). Und abschliessend diskutiere ich diesen Vorschlag mit einigen jüngeren Entwicklungen in der Schweiz, dem Land, das für deutsche Augen ziemlich fremd ist, sich aber auch diesen Augen erschliesst, wenngleich sicher nie ganz (3).

Im Blick auf das Thema der Tagung ist die Expertenwelt uneins, um es milde zu formulieren. 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 der Fachausbildung zu gering sei. Die Baumert-Kommission aus Nordrhein-Westfalen verteidigte vor einem Jahr gerade das Fachprinzip der ersten Phase und die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung. Ich werde dagegen das Modell der organisierten Kooperation stark machen, und zwar nicht nur im Blick auf Fachhochschulen, sondern bezogen auf die Gesamtorganisation der Ausbildung. Was ich in meinem Vortrag durchspiele, sind kooperative Modelle, die einen hohen Grad an Flexibilisierung voraussetzen. .

1. Strukturprobleme der deutschen Lehrerbildung

Spätestens seit der KMK-Expertise *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* aus dem Jahre 2000 weit gehend klar, was und wie reformiert werden muss. Einige neue Probleme ergeben sich aus dem Bologna-Prozess, die vor acht Jahren noch nicht abgesehen werden konnten. Damit sind aber zugleich auch Chancen gegeben, die vorher nicht gegeben waren. Die grundsätzliche Richtung ist dadurch aber nicht anders geworden. Es geht - ich zitiere aus der Studie - um eine „konsequente Orientierung der Lehramtsausbildung am

Berufsfeld Schule.“ Gemeint ist damit, dass in allen Studienelementen das Berufsfeld Schule eine das Curriculum ordnende Rolle spielen muss. Doch was heisst das? Und mit welchen Konsequenzen wäre die „konsequente Orientierung“ verbunden?

Eigentlich müsste man erwarten, dass die Formel längst Wirklichkeit ist. Kein Jurist wird ausgebildet ohne Orientierung am Rechtssystem, und kein Arzt könnte je praktizieren, wenn ihm die Ausbildung nicht das dafür nötige Berufswissen vermittelt hätte. Man stelle sich Ingenieure oder Architekten vor, die einen Ausbildungsgang durchlaufen haben, der sich nicht an einer Profession oder einem Tätigkeitsfeld orientiert. Eine der frühesten Beispiele für die Berufsfeldorientierung ist die katechetische Schulung von Pfarrern, die es in organisierter Form seit dem 19. Jahrhundert gibt. In der Ausbildung von Lehrkräften ist es noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts notwendig, auf die „konsequente Orientierung am Berufsfeld“ hinzuweisen, offenkundig weil es diese Orientierung nicht gibt.

Die Forderung selbst ist nicht typisch für die deutsche Lehrerbildung, typisch ist eher, dass sie bislang wenig bewirkt hat. Das zeigt ein Vergleich. In Schweden hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft auf der Basis eines neuen Gesetzes vom 25. Mai 2000 eine weit reichende Reform der Lehrerausbildung in Gang gebracht, die einem internationalen Trend entspricht. Die Reform rückt ab von der bisherigen Aufteilung, die den Lehrerbildungsprogrammen weltweit eigen war (Kallos 2003). Studiert wurden üblicherweise Fächer, Methoden, Pädagogik (educational science) und Praktika. Zwischen diesen Elementen bestanden so gut wie keine Verbindungen. In Schweden soll durch die Einführung eines Basiscurriculums, das grundlegende Kompetenzen beinhaltet, die sich alle Lehrerinnen und Lehrer aneignen sollen, eine Standardisierung der Lehrerausbildung bewirkt werden. Es gibt in Zukunft statt wie bisher acht verschiedene Abschlüsse nur noch einen.

Die neue Struktur der schwedischen Ausbildung sieht drei Lernbereiche (domains) vor, die integrativ verstanden werden und praxisorientiert sind. Der grösste Anteil ist die professionelle Allgemeinbildung, auf Schwedisch *Allmänt utbildningsområde*. Er umfasst 60 von maximal 180 Kreditpunkten und hat zwei Schwerpunkte, den Aufbau einer gemeinsamen Wissensbasis für alle Lehrkräfte sowie interdisziplinäre Fachstudien. Mindestens 10 der 60 Kreditpunkte entfallen auf Kurse, die im Praxisfeld angeboten werden. Der zweitgrösste Bereich mit 40 Kreditpunkten wird Orientierungsbereich oder *Inriktning* genannt. Er umfasst Studien, die auf die Unterrichtsfächer ausgerichtet sind und mit Altersgruppen oder Schulstufen gekoppelt werden können. Eine davon losgelöste Fachwissenschaft wie in Deutschland gibt es in der schwedischen Lehrerbildung nicht mehr. Der dritte Lernbereich der *Specialisering* dient der Vertiefung des erworbenen Wissens und wird auch in der Weiterbildung angeboten, um Synergieeffekte zu erreichen.

In Deutschland ist eine solche „konsequente Orientierung am Berufsfeld“ trotz des KMK-Gutachtens nicht absehbar. Um das zu verstehen, muss auf einige Besonderheiten der Lehrerausbildung in Deutschland eingegangen werden. Grundlegend gilt: Die Ausbildung hat keinen gemeinsamen Ort, die Zuständigkeit ist aufgeteilt und es gibt keine Gesamtverantwortung für den Erfolg der Ausbildung. Das ist im Ausland durchaus anders. In der Schweiz etwa sind die Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung ebenso wie für die Weiterbildung der Lehrkräfte verantwortlich, und dies in der Regel per Gesetz. Die Ausbildung kennt nirgendwo zwei Phasen, der Praxisbezug ist während der Ausbildung durch gut betreute und curricular angebundene Praktika gewährleistet, was inzwischen auch für die Ausbildung der Lehrkräfte auf der Sekundarstufe II gilt.

In Deutschland zerfällt die Ausbildung in zwei immer noch weitgehend unverbundene Phasen, denen unterschiedlicher Wert zukommt. Bislang berechtigt der Abschluss der ersten Phase zum Zugang für die zweite, erst das Ergebnis der zweiten Phase berechtigt für den Beruf, der tatsächliche Zugang hängt ab vom weitgehend staatlich reglementierten Stellenmarkt, wobei unter bestimmten Umständen auch Quereinstiege in den Beruf möglich sind. Sieht man vom heutigen „bedarfsdeckenden“ oder „selbst verantwortlichen Unterrichts“ der Referendare einmal ab, dann beginnt die Ausübung des Berufs mit einer dritten Phase, nämlich die des Berufseinstiegs. Die Phasen sind bislang kaum koordiniert, Standards fehlen weitgehend und eine Konsekution der Ausbildung über die Phasen hinweg ist nicht angestrebt. Verbindungen zur Weiterbildung hat die Ausbildung bislang ebenfalls nicht.

Vorschläge zur Reform der Ausbildung sind umso unstrittiger, je abstrakter sie gehalten sind. Das gilt auch umgekehrt, je konkreter ein Vorschlag wird, desto mehr Einwände werden gegen ihn vorgebracht. Die Erklärung ist einfach, die Struktur der Ausbildung sichert Besitzstände und definiert so Interessen. Die „Stärkung der Fachdidaktik“ etwa ist eine Forderung, die in allen Reformpapieren vorkommt, auch darüber, wie die Stärkung bewirkt werden soll, nämlich durch eine Hinwendung zur empirischen Unterrichtsforschung, herrscht überwiegend Konsens, allerdings verweist die Geschichte des Problems darauf, dass sich an der Randstellung der Fachdidaktik wenig geändert hat. Nur in den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs ist die Fachdidaktik in den letzten dreissig Jahren *nicht* massiv abgebaut worden.

Nun dient jede Ausbildung 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 (Oser/Oelkers 2001). Das gelingt mit koordinierten Modellen weitaus besser als mit getrennten, 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).

Die beiden Adjektive „systematisch“ und „kumulativ“ setzen voraus, dass die Ausbildung nicht einfach aus disparaten Einzelementen besteht, die vielmehr einen Zusammenhang bilden und 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 andere 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, 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. Das schlägt die Baumert-Kommission vor. Aber 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 ganz studiert werden kann - die Vorstellung, das Studium vermittele fachliches Wissen und ein konzeptionell-analytisches Verständnis der Berufstätigkeit, muss mit der Frage konfrontiert werden, wie nachhaltig das ist, wenn praktische Erfahrungen fehlen oder damit gar nicht verknüpft werden. 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 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 ein Postulat übernehmen, das die Praxis offen lässt. Am Ende muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen, nicht einfach ein Reflexionsvermögen.

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 Satz der Praktiker: „Vergessen Sie, was Sie bislang gelernt haben.“ Dieser Satz kann heute befolgt werden, ohne ein wirkliches Verlosterlebnis 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 für den Beruf 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 diese Bedingung nicht, aber der Erfolg der Lehrerbildung hängt auch davon ab, ob die Dozierenden darin eine lohnende und sinnvolle Aufgabe sehen oder nicht. Das kann mit normativen Überzeugungen geschehen, aber auch durch intellektuelle Herausforderungen bewirkt werden. Doch dass die Lehrerbildung als Aufgabe „spannend“ sei, hört man in Kollegenkreisen höchst selten.

Das hat Gründe. Die Lehrerbildung beginnt gerade erst zu einem Objekt der Forschung zu werden und sie ist in den meisten Institutionen kein Entwicklungsprojekt mit klaren Zielsetzungen. Sie ist wieder einmal Gegenstand staatlicher Reformüberlegungen, aber das allein macht sie nicht interessant und anspruchsvoll. Die Vorteile der Hochschulausbildung kann man 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 Hochschule zu überlassen. Es macht keinen Sinn, einfach nur neue Gremien zu schaffen; es muss echte Entwicklungsaufgaben geben, die ohne unkonventionelle Lösungen nicht zu bearbeiten sind.

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.

Die „konsequente Orientierung am Berufsfeld Schule“ muss in dieser Richtung konkretisiert und präzisiert werden, also mit professionellen Kompetenzen und nicht einfach mit Themenlisten, die die Beliebigkeit des Angebots nicht aufheben. Nahezu jedes Thema und jede Lerngelegenheit kann auf das „Berufsfeld Schule“ bezogen werden, ohne dass dieses Feld real auftauchen müsste. Es reicht der nominelle Bezug, wie auch heute schon alles Mögliche mit dem Ausdruck „Praxisbezug“ belegt werden kann, nur damit die Studierenden die Lehrveranstaltung wählen. Aber das kann nicht der Modus für das Studium der Zukunft sein, wie ich in einem zweiten Schritt darlegen werde.

2. *Das Studium der Zukunft*

Allgemein sieht mein Modell so aus: 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 etwa in den heutigen Prüfungsordnungen der Fall ist. Eine berufsfeldbezogene Ausbildung lässt sich so

nicht organisieren. 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 Studium 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 bei den Curricula. Wenn von einer „Outputorientierung“ mehr als im nominellen Sinne 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.

Bleibt es beim heutigen Prüfungswesen, 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. In der Konsequenz einer solchen Vorgabe müsste dann regelmässig Module angeboten werden, die einem Standardprogramm verpflichtet sind. Das ist für viele Dozenten der Lehrerbildung eine Provokation, die ihre Freiheit beschränkt; ausserhalb der Lehrerbildung sind das völlig übliche und normale curriculare Entscheide, die Lehrbücher voraussetzen und den Studierenden die Grundlage des Handlungsfeldes vermitteln.

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 Beratungen, die mit Eignungsentscheiden verbunden sind. Wer mehr will als eine nach Fächern Ausbildung, muss dafür eine geeignete Organisationsform zur Verfügung haben. Ein Grossteil der Schwierigkeiten ergibt sich daraus, dass für die Fachausbildung eine Organisationsform besteht, eben die Hochschule, für das „mehr“ jedoch nicht.

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. Schweizerische und amerikanische Studien zeigen deutlich, dass - fern dem deutschen Bildungsideal - diese Nützlichkeitserwartungen 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, die nicht von der Verwaltung der Ausbildung ausgeht, sondern von dem, was die Studierenden davon haben. Prüfungswissen ist dafür kein guter Indikator.

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 und überfachliche Standards verbindlich vorgeben,

ohne lediglich eine neue Nomenklatur einzuführen. Ohne Curriculum - nochmals gesagt - gibt es zwischen den Ausbildungsteilen keine Verbindung und keinen geregelten Aufbau. Wenn es eine Abstimmung zwischen den Fächern oder sogar zwischen den beiden Ausbildungsphasen geben soll, dann geht das nur über ein gemeinsames Curriculum, das aufeinander aufbaut. Ansonsten sollte man es bei der Trennung belassen und von der Reformrhetorik Abstand nehmen.

Die neue Studienstruktur macht die Lehrerbildung noch komplizierter. Es gibt nunmehr zwei universitäre Abschlüsse, wobei der erste „polyvalent“ gehalten sein muss, was vieles heissen kann und auch schon zu ganz unterschiedlichen Lösungen geführt hat. Zur Klärung hilft vielleicht ein Vergleich: Die Primarlehrkräfte in der Schweiz absolvieren eine dreijährige Ausbildung und machen einen Bachelorabschluss, der ein Berufspatent darstellt. 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.

„Polyvalenz“ meint Verwendbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen auch in anderen Berufsfeldern. Ob es hierfür einen Arbeitsmarkt gibt, bleibt abzuwarten. Sicher befähigt ein Bachelorabschluss in zwei Fächern zu etwas, aber ob auch Nachfrage entsteht, bleibt abzuwarten. Das sage ich nicht wertend, seinerzeit hat auch kaum jemand damit gerechnet, dass sich für den Abschluss in „Diplom-Pädagogik“ ein Markt finden wird. Die kritische Frage für die Lehrerbildung besteht darin, wie spezifisch - oder ob überhaupt - ein solcher Abschluss auf ihre Belange hin ausgerichtet ist.

Die zweite Frage ist die Länge und Ausrichtung des Masterstudiengangs. Wenn die ein polyvalenter Bachelorstudiengang wohl zwei Fächer vorschreibt, nicht jedoch Lehrbildungsanteile, und zwar weder in den Fächern noch in Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien, dann käme ein einjähriger Master in Education einem massiven Abbau gleich, abgesehen von allen Problemen der Verzahnung. Ein zweijähriger Master mit einem Praxissemester wäre dann eine Lösung, wenn tatsächlich eine curriculare Struktur aufgebaut wird, die die verbleibenden Studienelemente sinnvoll verknüpfen. Eine andere Lösung wäre eine Schul- oder Berufsassistentenz, die an die schulpraktischen Studien anschliesst und studienbegleitend absolviert wird. In beiden Fällen wird ein Teil des Referendariats vorweggenommen. Die zweite Phase könnte als Berufseingangsphase reorganisiert werden. Voraussetzung für solche Schritte ist ein gemeinsamer ECTS-Rahmen für beide Phasen, mindestens aber für den Masterstudiengang.

Die schulpraktischen Studien, ob nun im Bachelor-Studium oder danach, sollten möglichst mit *best practice* bekannt machen, also nicht nur mit dem Alltag, sondern auch mit herausragenden Lösungen im Blick auf den Unterricht und die Schulentwicklung. Möglich ist das in enger Kooperation zwischen den Hochschulen und dem Praxisfeld. Die Lehrkräfte der Ausbildungsschulen müssten mit geeigneten Qualifizierungs- und Unterstützungsmassnahmen besser an die Lehrerbildungsinstitutionen gebunden werden (Stadelmann 2006). 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 organisiert werden, ebenso wie für die Studienseminare.

Gute Beispiele gibt es vor allem im Bereich der zweiten Phase, sieht man einmal von Ihrem Versuch ab. 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 aus diesem Bundesland, 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 Hochschulen werden, in ihren Leitbildern 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.

Auch hier sollte man realistisch sein. Von einer solchen Feedback-Kultur, die sich ernsthaft an den Resultaten orientiert, ist die Lehrerbildung 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 konkreten Erfahrungen verbinden. Immerhin gibt es aber Erfahrungen, dass Studienangebote aus dem Programm genommen werden, wenn sie mehrfach schlecht beurteilt wurden.

Es ist nicht gut untersucht, was genau die Ausbildung bewirkt. Die 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 genau, wie weit die guten Schulen und die hervorragenden Lehrkräfte von der Aus- und Weiterbildung profitiert haben. Aber das muss Ziel sein. Vielleicht helfen hier ja Erfahrungen aus der Schweiz weiter, ohne sie der deutschen Lehrerbildung andienen zu wollen. Und keine Angst, die Erfahrungen liegen auf keinem Nummernkonto.

3. Wandlungsprozesse in der Lehrerbildung am Beispiel der Schweiz

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 Praxis¹ 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 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

¹ Transfer in anschließende Ausbildungssegmente oder in die nachfolgende Berufspraxis. Vgl. zum Transferproblem Schmid (2006).

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 kann eigentlich nur so als eine Entwicklungsaufgabe der Lehrerbildung gedacht werden.

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. 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 (PH Schwyz/PH Zug 2004).

Auch Anderes ist machbar: Die Pädagogische Hochschule Zürich hat im Januar 2004 ein Strategiepapier verabschiedet, das auf der Basis einer detaillierten Stärke:Schwäche-Analyse klare Entwicklungsziele in allen Bereichen, 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 2005). 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.² 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.

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,³ 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.

² Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz: Ausbildungsgang Sekundarstufe I. Vorgesehen ist dieses Ausbildungselement auch für die künftigen Primarschullehrkräfte.

³ Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Das sind Bände, die aufgrund von Prioritäten in Auftrag gegeben worden. 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 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 vielfach im Nominellen, wenigstens soweit die Bildungswissenschaften betroffen sind, für die ich ein Urteil abgeben kann. 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 durch die Vorbereitung auf die Prüfung nicht nachhaltig angereichert, was nicht nur mit der Themenwahl zu tun hat, sondern auch damit, dass „Forschung“ alles Mögliche genannt werden kann und strenge Maßstäbe fehlen.

Das alles ist hinlänglich bekannt, ohne dass klar wäre, wie man diesen Zustand verändern soll. Gelegentlich hat man auch den Eindruck, dass beide Seiten mit der viel beklagten „Theorie-Praxis-Kluft“ gut leben können. Sie verschwindet auch sicher nicht durch gutes Zureden oder Handauflegen. Eine Möglichkeit, wie man konkret weiterkommt, bezieht sich darauf, mit Hilfe von Forschungsprojekten brauchbare Instrumente - heute spricht man gerne von „tools“ - 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.

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. Dabei ist die Zweckbestimmung eindeutig: Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten. Sie sind damit berufsfähig, wenngleich nicht fertig, und genau das müssen sie in den Beruf mitnehmen, ohne das eigene Können zu bezweifeln.

Die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich beschreiben, verbindlich festlegen und curricular verankern. Für eine gute Prognose des Ausbildungserfolges wäre das sehr viel. Natürlich ist und bleibt die Berufsausübung individuell. Die Ausbildung kann nicht definitiv festlegen, welche Schlüsse die Berufsanfänger aus ihren Erfahrungen ziehen, aber sie muss sie, so gut es geht, handlungs- und lernfähig machen. Das ist gebunden an bestimmte Kompetenzen, die die Ausbildung vermittelt. Das Ziel ist die lernende Lehrperson, nicht diejenige, die sich nur über ihre erfolgreichen Abschlüsse definiert und dann das Lernen den Schülern überlässt.

Mein Schluss lautet so: Jedes einzelne Systemteil in der Lehrerbildung ist resistent und gegen Wandel gut gesichert, notfalls durch die ansonsten so belächelte Prüfungsordnung. Wenn es Veränderungen geben soll, dann nur mit überzeugenden und effizienten Modelle der Kooperation. Die Klage der Unbeweglichkeit des „Systems“ ist eine Litanei, die zum Selbstschutz angestimmt wird. Man sagt damit, dass man es erst gar nicht versucht hat. Ein solcher Immobilismus wird die Bildungspolitik der Zukunft und so die Verteilungskämpfe nicht überstehen. Investiert wird dort, wo Wandel entsteht, der Verbesserungen mit sich bringt. Was wir brauchen, sind mutige Versuche, die Struktur beweglich zu machen, aber warum sollte das in der Lehrerbildung ausgeschlossen sein?

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.
- Kallos, D.: Teachers and Teacher Education in Sweden. Recent Developments. Paper presented at the International Meeting 'La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri', organized by C.I.R.E. (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative), Università di Bologna, 24 January 2003.
- Keuffer, J./Oelkers, J.: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001.
- KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Ms. Bonn-Bad Godesberg 2004.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur: Rügger 2001.
- 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. 2004.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Stadelmann, M.: Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil der Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2006. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 13)
- Stiefel-Amans, R.: Ausbildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2008.