

Jürgen Oelkers

*Ausbildung, Professionalisierung und die Rolle
der Pädagogischen Hochschulen^{*)}*

„Professionen“ sind Berufsgruppen, die den Zugang zu ihnen mit einer Ausbildung sichern. Am Ende der Ausbildung steht ein Patent, mit dem die Tür geöffnet wird, in aller Regel ohne Befristung. Nicht zufällig erhalten Jugendliche in der Schweiz wohl den Führerschein befristet, nicht jedoch das Berufspatent. Das Abschlusszeugnis einer Pädagogischen Hochschule enthält keinen Zusatz „gültig nur nach Bewährung.“ Und es gibt auch keine zweite oder dritte Prüfung, die die im Beruf gewachsenen Kompetenzen bescheinigen würde. Wer Lehrerin oder Lehrer wird, erhält eine uneingeschränkte Berechtigung, die nicht erneuert zu werden braucht.

In Japan ist das anders. Hier werden die Patente der Lehrerinnen und Lehrer alle zehn Jahre erneuert - oder auch nicht. Massgeblich sind formale Leistungskriterien, die für die Neupatentierung erfüllt sein müssen. Ich plädiere nicht dafür, das japanische Modell zu übernehmen, schon um Unruhe zu vermeiden, aber auch, weil alle diese Modelle leicht unterlaufen werden können. Wer zwanzig Fortbildungen in zehn Jahren braucht, beschafft sie sich, ohne dass allein damit ein persönlicher Qualitätssprung bescheinigt wäre. Der Eintrag in ein Fortbildungsbuch gibt darüber keine Auskunft.

Was das Beispiel besagt, ist die hohe formale Bedeutung der Ausbildung, wenn sie mit einer uneingeschränkten Berechtigung verbunden ist. Ich weiss nicht, ob dieser Wert bei den Abschlussfeiern jeweils immer präsent ist. Die Studierenden werden ja nicht einfach entlassen, sondern patentiert, in diesem Sinne sind sie „fertig,“ obwohl sie mit dem Beruf gerade erst beginnen. Wenn sie anfangen, stehen sie vor erheblichen Lernaufgaben und sind doch bereits Teil der Profession. Das ist keine Anomalie, wohl aber ein Privileg, denkt man den übrigen Arbeitsmarkt.

Was in der Ausbildung gelernt wird, ist für die spätere Ausübung des Berufs unterschiedlich wichtig, um es vorsichtig zu sagen. Niemand lernt vorher alles das, was später praktisch von Bedeutung ist. Die Ausbildung antizipiert die Praxis, aber nimmt sie nicht vorweg. John Deweys Prinzip des „learning by doing“ prägt jede Berufspraxis; das eigene Können lernt man, indem man es versucht. Das ist bei Anwälten nicht anders als bei Handwerkern oder Chirurgen, wobei alle drei, wenngleich unterschiedlich, auf ihr Ausbildungswissen angewiesen sind.

In der Literatur werden Lehrberufe oft als „Semi-Professionen“ hingestellt, sozusagen als nichts Halbes und nichts Ganzes. Das ist etwas gemein, weil schon der gewählte Begriff eine Abwertung impliziert. Der Grund ist der Wertmassstab: Volle Professionen sind nur

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Thurgau am 12. September 2008 in Kreuzlingen.

solche, die sich selbst beaufsichtigen, also freie Berufe und so weder Beamte noch Angestellte, auch wenn zu deren Tätigkeiten Ausbildungen nötig sind. Lehrkräfte werden von den Gemeinden angestellt, also fallen sie durch das Kriterienraster. Aber dann können sie darin auch nicht irgendwie „halb“ darin hängen bleiben. Eine „Semi-Profession“ kann es also mangels Logik nicht geben.

Allerdings bilden Lehrberufe besondere Professionen. Sie unterliegen staatlicher Aufsicht, sind spät akademisiert worden und orientieren sich an einem individuellen Berufsverständnis. „Profession“ ist, was die Lehrkräfte tun, und das ändern weder der Staat noch die Wissenschaft. In der früheren Literatur ist vom „Lehrstand“ die Rede, um anzuzeigen, dass Lehrkräfte gemeinsame Interessen und Werte vertreten, die sich im 19. Jahrhundert in der Gründung von eigenen Vereinen niederschlug. Der Ausdruck „Standesvertretung“ zeigt diese Herkunft bis heute. Aber damit ist nichts über das Berufsverständnis ausgesagt, das das nicht wirklich vom Beruf, sondern von den Berufspersonen ausgeht. Der Slogan dafür lautet traditionell: „Auf den Lehrer kommt es an“ - heute zu ergänzen mit: hauptsächlich auf die Lehrerinnen.

Im Folgenden werde ich fragen, wie für eine solche Profession sinnvoll ausgebildet werden kann. Zu diesem Zweck beschreibe ich zunächst, wie die berufliche Kompetenz von Lehrkräften entsteht und was sie antreibt (1). In einem zweiten Schritt lege ich dar, welche Konsequenzen mit der Idee verbunden sind, die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern von der Kompetenzentwicklung her zu konzipieren (2). Und abschliessend stelle ich einige Ideen vor, wie sich die Pädagogischen Hochschulen als Ort der Professionalisierung verstehen und weiter profilieren können (3).

1. Der Aufbau professioneller Kompetenz

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

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und die Akteure beobachten. Man kann daher nicht einfach von der Ausbildung auf die nachfolgende Praxis schliessen. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig, das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten, die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc. Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will.

Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001). Unter „Berufswissen“ ist nicht allein das persönliche Know How des Unterrichtens zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Berufswissen repräsentieren und die mit den Lehrkräften sozusagen interagieren müssen. Lehrmittel sind so angelegt, dass ihre didaktischen und methodischen Konzepte auf Plausibilität im Wissenshorizont der Lehrkräfte hin abgestimmt sind.

Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln ist ein zentraler Teil der beruflichen Kompetenz. Eine gute Ausbildung thematisiert und fördert diese Kompetenz. Das gilt auch für die neuen elektronischen Formate des Lernens, die in der Praxis entstehen und von denen die künftige Schul- und Unterrichtsentwicklung stark beeinflusst werden wird. Die Ausbildung muss das registrieren und von der bestmöglichen Praxis lernen. Es gibt in der Schweiz inzwischen Sekundarschulen, die den Unterricht weitgehend auf selbst gesteuertes Lernen mit elektronischen Plattformen umgestellt haben. Das Know How ist in der Praxis entstanden, die heutige Ausbildung läuft an solchen Entwicklungen oft noch vorbei. Sie ist eingestellt auf eine Standardsituation des Unterrichtens, die in Zukunft vielleicht nur noch eine Randbedeutung haben wird.

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

Die Lehrkräfte lernen also in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten muss. Auf dieser Ebene heisst „Kompetenzentwicklung“ Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt. Ein Kurssystem in der Weiterbildung mit einem ungesteuerten Themenaufkommen ist nicht sehr wirksam und trotzdem Praxis.

Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird in den Situationen des Alltags aufgebaut, das Ausbildungswissen kommt nur zur Anwendung, wenn es dazu passt und sich bewährt. Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt, nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit. Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

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

- Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Dozenten der Weiterbildung,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen und nicht zuletzt
- die Schülerinnen und Schüler,

die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist nie untersucht worden, was die Berufsanfänger ihren ersten Erfolgen bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

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

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist dann eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein. Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen, nicht überlegene Theorien, die es in der Praxis ohnehin nie gibt.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie. Es sind nicht nur Einstellungen, sondern auch Blickweisen. Forschungswissen kann den Blick verändern, aber nie total, sondern immer nur punktuell. Weit mehr als zur Korrektur wird Forschungswissen zur Bestätigung genutzt, wenn es im Feld überhaupt ankommt. Die Profession hat keine Leitdisziplin, das Ausbildungswissen ist daher eklektisch und wird bislang nur begrenzt nicht durch Forschung sortiert.

Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der Anfang zentral: Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know How im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen. Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind. Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in Buchform.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben. Das verlangt besondere Formen der Spezialisierung und Kooperation, die es erlauben, die Praxiserfahrung der angehenden Lehrkräfte mit der Erzeugung relevanter Themen und dem Aufbau von Wissen zusammenzubringen.

Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufsichtung von Studienleistungen, sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird. Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Aber - die Kognitionen der Praxis sind auch nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Um ein Beispiel aus der deutschen Lehrerbildung zu verwenden: Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

Wenn die Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt der Ausbildung stehen soll, dann hat das Konsequenzen, die ich in meinem zweiten Schritt diskutieren werde. Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist nicht fertig, sondern muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz un militärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Wenn das so ist, dann muss die Ausbildung alles versuchen, sich der Struktur des Kompetenzaufbaus anzupassen, also für den Anfang fit zu machen und mit Weiterbildung die professionelle Entwicklung zu begleiten.

2. Die Ausrichtung der Ausbildung

Die Gruppe mit dem vermutlich grössten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen, ist bislang kaum untersucht worden. Ein qualitatives Forschungsprojekt der Universität Zürich zeigt nicht nur den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Kompetenz von Berufsanfängern, sondern auch die mentale und habituelle Prägung durch die Praxislehrkräfte (Stadelmann 2004). Sie zeigen Anfängern „what works,“ also sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang der professionellen Kompetenz, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt.

Wirksam sind nicht einfach gute *Modelle* des Unterrichts, sondern unmittelbare Anleitungen und Rückmeldungen aus direkter Nähe zum Ernstfall. Der Ausdruck „Coaching“ ist nicht zufällig der Trainersprache entnommen. Ein Coach spiegelt einen Versuch direkt zum Anforderungsniveau, so jedoch, dass die Rückmeldung als hilfreich für die Entwicklung

des Gecoachten wahrgenommen wird. In den Vereinigten Staaten ist bis heute von „Teacher Training“ die Rede, der Ausdruck soll darauf hinweisen, dass professionelle Kompetenz in verlässlichen Übungssituationen aufgebaut wird und nicht die Folge einer wie immer angestrengten Reflexion ist.

Praxislehrkräfte sind umso mehr zur Kooperation bereit, je besser sie auf ihre Aufgaben vorbereitet werden und je überzeugender die Ausbildungsinstitution den Kontakt mit ihnen gestaltet. In der Zürcher Studie gibt es idealtypisch zwei Kategorien von Praxislehrkräften, eine, die empfiehlt, das bisher Gelernte zu vergessen, weil der eigene Unterricht das beste Modell für den Aufbau beruflicher Kompetenz sei, und eine andere, die durch eigene Ausbildung gelernt hat, die Ressourcen der Lehrerbildung zu nutzen und die mit der Pädagogischen Hochschule gemeinsame Standards vertritt. Nur so arbeitet man nicht gegeneinander.

Die Studierenden stellen an die Praktika oder die Ausbildungsschulen besonders hohe Erwartungen. Die Studie über die Praxislehrkräfte zeigt auch, dass dies nur dann ohne Verlust für die übrige Ausbildung vonstatten geht, wenn die theoretischen und die praktischen Teile der Ausbildung aufeinander abgestimmt sind und in ihnen nicht zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Ansonsten ist es angesichts der Erfahrungen, die sie machen, für die Studierenden sehr glaubwürdig, wenn gesagt wird: „Vergessen Sie, was Sie bisher gelernt haben.“ Die anschliessende Situation hat mit der vorhergehenden wenig zu tun, der Transfer des Gelernten ist schwach, auch weil Wissenstransfer gar kein Thema ist. Transfer in Ausbildungsgängen geschieht nicht von selbst, sondern verlangt Steuerung, also Beobachtung, Nachfrage und Überprüfung (Schmid 2006).

Es gibt noch eine Bedingung. Im Mittelpunkt der Arbeit der Lehrkräfte stehen die *unterrichtsbezogenen* Tätigkeiten. Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern, wird in dieser Praxis keine Verwendung finden. Wenn die Ausbildung sozusagen punktgenau verfahren soll, muss sie lernen, sich auf diese Verhältnisse einzustellen. Angehende wie amtierende Lehrkräfte sind vielleicht nicht aufgrund ihrer Philosophie, wohl aber aufgrund der Anforderungen ihrer Praxis Utilitaristen. Sie gehen vom Nutzen für ihren Unterricht aus und erwarten eine Ausbildung, die diesem Test standhält. Und das ist mehr als nur Reflexionswissen.

Es ist wiederum erstaunlich, dass erst heute darüber nachgedacht wird, wie die Nutzererwartung der Studierenden und das Ausbildungsangebot in ein überprüfbares Verhältnis gebracht werden können. Jede Ausbildung dient einem Zweck und muss einen Auftrag erfüllen, der nicht sie selbst ist. Der Erfolg der Ausbildung angehender Lehrkräfte hängt davon ab, dass die Studierenden die fortlaufende Verbesserung ihrer Kompetenzen im Blick auf das Ausbildungsziel erfahren. Der Aufbau professioneller Kompetenz ist nur möglich, wenn die Ausbildung einen gestuften Fortschritt ermöglicht. Das erlaubt einen ganz und gar nicht trivialen Schluss: Am Ende muss man mehr wissen und können als am Anfang. Und das Können muss spezifisch sein, nämlich bezogen auf das professionelle Feld.

Freilich, die Forderung, dass die Ausbildung zu einem kumulativen und gar noch systematischen Aufbau von professioneller Kompetenz beitragen soll, ist leichter gesagt als getan. Die Umsetzung setzt gemeinsame Ziele und curriculare Abstimmungen voraus, das Angebot muss gleichermassen differenziert und plausibel sein und den Test seiner Abnehmer bestehen. Die Ausbildung kann nicht aus disparaten Einzelementen bestehen, wenn sie Erfolg haben will. Das Angebot muss einen Zusammenhang bilden und so studiert werden

können, dass tatsächlich ein deutlicher Zuwachs an berufspraktischer Kompetenz erfahren wird.

Der Ausgangspunkt ist die Praxis. Was die Studierenden in ihren schulpraktischen Studien erfahren, muss das anschließende Themenaufkommen bestimmen. Nur dann sind die Fragen der Praxis kompatibel mit den Antworten des Studiums. Wenn also ernsthaft die Ausbildung auf das Berufsfeld bezogen sein soll und nicht auf sich selbst, dann müssen die Probleme und Anforderungen des Feldes konkret erfahren und nicht lediglich antizipiert werden. Das ist nicht so verstehen, dass einfach die Meinung amtierender Lehrkräfte übernommen wird, dann hätte die Ausbildung nicht mehr viel zu tun. Vielmehr müssen konkrete Probleme erkannt und mit eigenem Einsatz bearbeitet werden.

Was zum Beispiel eine gute Massnahme zur Förderung der Schülerinnen und Schüler ist, kann nicht einfach aus der Didaktik abgeleitet werden. Die wissenschaftliche Reflexion liefert Argumente, die für eine verstärkte Förderung sprechen, auch Daten, wie so etwas möglich ist, aber die Reflexion kann die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und auch nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Sie müssen praktisch lernen, wie man effektiv fördert und dürfen nicht einfach nur ein Postulat übernehmen. Das Studium muss also starke Anteile von *problem-based learning* erhalten und es muss evidenzbasiert sein.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern“ kann nicht einfach als politischer Appell an die Lehrkräfte verstanden werden, sondern muss sich mit konkretem Know How verbinden, auch in dem Sinne, dass die Lehrkräfte wissen, mit welchen Koalitionen sie am besten fördern können. Wenn es um integratives Fördern geht, sind sie nicht einfach allein zuständig.

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

Die Tätigkeitsfelder angehender Lehrkräfte sind verschieden, allerdings kann die zu fordernde Ausbildungsqualität nicht auch verschieden sein. Es ist zutreffend, dass für den Unterricht in Primarschulen oder in der künftigen Basisstufe andere Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt werden als für den Unterricht auf den beiden Sekundarstufen. Daher muss die Ausbildung nach den Stufen unterschieden werden. Aber daraus kann nicht gefolgert werden, dass sich auch die Qualitätsansprüche unterscheiden, also zum Beispiel für den Unterricht mit kleineren Kindern geringere Kenntnisse notwendig sind als für den Unterricht mit Jugendlichen.

Die Schlüsselfrage ist, über welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung verfügen müssen, wo und wie diese erworben werden sollen und mit welchen

Mitteln der Erfolg der Ausbildung überprüft werden kann. Professionelle Kompetenzen lassen sich allgemein nach *fachlichen* und *überfachlichen* unterscheiden.

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

Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten. Sie sind damit berufsfähig, aber wie gesagt nicht fertig. Die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich beschreiben, verbindlich festlegen und mit Prognosen verbinden. Die Ausbildung kann natürlich nur begrenzt beeinflussen, 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 über ihre erfolgreichen Abschlüsse definiert.

Wenn sich also die Ausbildung ernsthaft und konsequent am Berufsfeld Schule orientieren soll, dann muss das Feld den zentralen Bezug für die Themengenerierung darstellen. Das hat Folgen. Am Ende des Studiums kann dann auch nicht mehr einfach eine Wissensprüfung stehen. Vielmehr muss das professionelle Können oder die mit der Ausbildung letztlich erreichte Kompetenz erfasst werden. Allein um diese Frage zu beantworten, sind neue und kreative Formen von Prüfung gefragt. Es sind letztlich die Prüfungen, die materialisieren, was die Formel der Orientierung am „Berufsfeld Schule“ besagen soll. Wenn von einer Outputorientierung die Rede sein soll, dann müssen sich die Prüfungen verändern, nämlich auf den Verwendungszweck zugeschnitten sein.

Die Ausbildung muss Themen für das Berufsfeld anbieten, die nicht lediglich nomineller Natur sind, sondern die von Studierenden als nützlich und weiterführend erfahren werden. Das Gleiche gilt für Prüfungsformen, die den Zuwachs von Kompetenz über die Dauer der Ausbildung beschreiben, oder für Beratungen, die mit Eignungsentscheiden verbunden sind. Die Studierenden sind die zentralen Akteure, die Reform muss ihren Interessen und Anliegen entgegen kommen, was auch heisst, dass die Ausbildung den Test ihrer Nützlichkeit bestehen muss. Schweizer und amerikanische Studien zeigen deutlich, dass - fern dem deutschen Bildungsideal - diese Nützlichkeitserwartungen bestehen und die Ausbildungsgänge auch danach beurteilt werden.

Generell und etwas zugespitzt gesagt: Die Ausbildung muss zu den Anforderungen des Berufsfeldes passen und so ihr Eigenleben beschränken. Sie dient der Professionalisierung und muss zugleich die Chancen nutzen, die mit der Akademisierung gegeben sind. Dabei geht es nicht um eine Annäherung an die Universität, sondern um den Ausbau eines eigenen Typus von Hochschule. Die Berufsfeldorientierung ist kein Gegensatz zur Forschung, solange sich die Ergebnisse umsetzen lassen. Die Pädagogischen Hochschulen werden mich in einem dritten Schritt beschäftigen.

3. Professionalisierung und Ausbildungsorganisation

Bestimmte neue Prinzipien wie die Steuerung von Ausbildungssystemen durch Evaluationsforschung, die fortgesetzte Qualitätssicherung oder die Idee der permanenten

Entwicklung der beruflichen Kompetenz der Lehrkräfte sind nicht nur den Dozenten der Lehrerbildung, sondern auch vielen Praktikern suspekt. Andererseits gehen die internationalen Veränderungen der Lehrerbildung überall auf neue Formen der Qualitätssicherung zurück. (Darling-Hammond 2000, 2000a). Die neuen Instrumente zur Veränderung des Systems sind international sehr angenähert.

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

Erste Erfahrungen mit Rückmeldungen von Abnehmern machen deutlich, dass hier ein mühsamer Kulturwandel verlangt wird. Studien, die zeigen, wie Studierende tatsächlich lernen, belehren auch darüber, dass die Rhetorik der Ausbildung im Blick auf den Effekt nicht sehr verlässlich ist. Der „reflektierte Praktiker“ ist nur ein Schlagwort, ebenso die „ko-konstruktive Lernumgebung“ oder die „effiziente Ressourcennutzung“, solange sich damit keine konkrete Praxis verbindet. Die Anpassung der Sprache an solche Ausdrücke ist nicht genug. Nachhaltig wird es erst mit einschlägigen Erfahrungen.

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

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden hat nicht immer günstige Resultate und sie gibt den Studierenden Kundenmacht. Wenn die Resultate öffentlich gemacht werden, verlangt das Konsequenzen. Im Falle negativer Rückmeldungen sind etwa an der Universität Zürich in bestimmten Fächern Veränderungen im Curriculum vorgenommen worden. Das setzt voraus, die Evaluationsinstrumente sind valide, die Kriterien sind transparent und die Veranstaltungen tatsächlich zielgesteuert. Man erkennt dann sehr genau, ob und wie die Lernleistungen mit den Zielen übereinstimmen. Wenn eine Lehrveranstaltung Ziele im Aufbau professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften verfolgt, so lässt sich das überprüfen.

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

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

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden, die nur möglich und im Übrigen auch nur fair sind, wenn sie von Standards ausgehen können. Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sind auf diesem Weg, der sich allerdings in der Umsetzung als nicht ganz leicht herausgestellt hat. Standards sind keine Leitbilder, sie müssen also mehr als nur Papierform annehmen. Aber verglichen mit den früheren Ausbildungsgängen sind die Schritte in Richtung Qualitätssicherung unübersehbar, etwa wenn der Kompetenzaufbau im Mittelpunkt steht und nicht die thematischen Vorlieben der Dozierenden. Portfolios zur Dokumentation der Lernfortschritte sind inzwischen üblich, einhergehend mit der Beurteilung der Lehrveranstaltungen. Das Prüfungswesen wäre dann eine weitere Entwicklungsaufgabe.

Steuerung hängt auch mit Planung zusammen. Ich gebe ein unverdächtiges Beispiel: 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.

Auch Flexibilisierung in der Ausbildungsorganisation ist angesagt. Es gibt dafür einfache Lösungen, die ohne grossen Aufwand realisiert werden können. Auch hier ist mein Beispiel unverdächtig: In der neu organisierten Lehrerbildung der Nordwestschweiz werden im dritten und letzten Ausbildungsjahr je zwei Studierende als Leitung einer Klasse eingesetzt, um den Erstfall zu bewältigen.¹ Dieser Auftrag im Umfang von maximal 50% der Ausbildungszeit (fünf Halbtage pro Woche) war von grosser Skepsis begleitet, die Erfahrungen aber sind bislang gut, die Studierenden nehmen den Rollenwechsel an und engagieren sich erfolgreich. Das Jahr in der Praxis wird von Coaches begleitet und schafft einen guten Übergang in den nachfolgenden Berufsbeginn, der so eigentlich keiner mehr ist. Was hier „Berufseingangsphase“ genannt wird, ist noch Teil der Ausbildung.

Die Lehrerbildung ist heute noch kaum Objekt einer hochstehenden und engagierten Forschung, deren Ergebnisse für die Entwicklung genutzt werden können. Lehrerbildung muss als eine anspruchsvolle Aufgabe verstanden werden kann, bei der Entwicklung, Management und Forschung Hand in Hand gehen. Es muss echte Entwicklungsaufgaben geben, die sich ohne eigenes Forschungsaufkommen nicht bearbeiten lassen. Diese Forderung

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

bezieht sich ausdrücklich auch auf die Effekte der Lehrerbildung selbst. Sie nutzt nicht nur Forschung, sondern ist zugleich ihr Objekt.

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 einem dieser Projekt ist vor Jahresfrist erschienen, weitere werden folgen. Der erste Band 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). Der Band gehört zu einer Reihe,² die in den nächsten Jahren aufgebaut wird.

Die Bände der Reihe 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 worden sind. Die Basisstufe für die Vier- bis Achtjährigen wird 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. 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. Der Wert der Forschung darf sich nicht im Nominellen erschöpfen, sondern muss sich in der Nutzung zeigen. Das Alltagswissen oder besser der Common Sense der Studierenden muss durch professionelles Know How angereichert werden, das seinen Ursprung in der Pädagogischen Hochschule hat und einen starken Bezug zur Forschung aufweist. „Forschung“ kann nicht alles Mögliche genannt werden und muss strenge Massstäbe aufweisen. Hier ist noch Einiges zu tun, aber überall auf der Welt ist das Neuland, das der traditionellen Ausbildung abgewonnen werden muss. „Abgerungen“ wäre das falsche Wort.

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

Eine praktische Möglichkeit zur Umsetzung dieses Postulats bezieht sich darauf, mit Hilfe von Forschung brauchbare Instrumente - heute spricht man auch 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. Ich denke an elektronische Werkzeuge, an Implementationsstudien, aber auch an die empirische Überprüfung von Netzwerkarbeit. Die Neugestaltung der Weiterbildung amtierender Lehrkräfte ist der Bereich, in dem am schnellsten und am nachhaltigsten Änderungen zu bewirken sind, vorausgesetzt mein Kriterium der Nützlichkeit wird beachtet (Oelkers/Reusser 2008).

An diesem Kriterium 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 Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht anders. Die Zweckbestimmung ist eindeutig: Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten. Sie sind damit berufsfähig, wenngleich - nochmals - nicht fertig, und genau das müssen sie in den Beruf mitnehmen, Lernfähigkeit und Vertrauen in das eigene Können.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.
- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Darling-Hammond, L.: Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. In: Education Policy Analysis Archives 8 (2000), S. 1-46.
- Darling-Hammond, L.: How Teacher Education Matters. In: Journal of Teacher Education 51 (2000a), S. 166-173.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 9)
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Strategie 2005-2008. Vervielf. Ms. Zürich 2005.
- 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.: Auszubildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2008.
- West, L./Staub, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.

