

Jürgen Oelkers

Der Nutzen humanwissenschaftlicher Bildung in der Schule *)

Am 15. Oktober 1872 erliess der Königlich Preussische Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten neue Bestimmungen über die Volksschulen, die Präparandenanstalten für die Volksschullehrerausbildung und die eigentlichen Lehrerseminare. Der Minister, Adalbert Falk, war neu im Amt. Er beendete mit den neuen Erlassen die preussischen Regulative von 1854 und beschnitt damit zugleich den Einfluss der christlichen Kirchen auf Schule und Lehrerbildung. Das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 löste den Kulturkampf aus und war ein tiefer Einschnitt in der Schulgeschichte, nicht nur in Preussen. Die Mittel zur Durchsetzung der Reformen waren ebenso profan wie wirksam und sind für die Steuerung der Schule bis heute unverzichtbar. Falk erhöhte die Gehälter der Lehrkräfte, vermehrte deren Zahl, senkte die Klassengrößen und reorganisierte die Lehrerbildung.

Die Ausbildung der angehenden Volksschule dauerte fortan drei Jahre und war eng verbunden mit der Arbeit in Übungsschulen, die den Seminaren, wie es im Erlass heisst, „organisch“ verbunden waren (Allgemeine Bestimmungen 1872, S. 36). Die drei Jahre Ausbildung wurden in geschlossenen Klassen absolviert. Für das letzte Ausbildungsjahr gelten folgende Zielsetzungen:

„Auf der Oberstufe - erste Klasse - findet die Unterweisung der Seminaristen ihren Abschluss, wobei denselben zugleich Anleitung für ihre selbständige Weiterbildung gegeben wird; ausserdem übernehmen sie unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer und des Ordinarius der Uebungsschule fortlaufenden Unterricht in derselben“ (ebd., S. 37).

Praktika gab es nicht, die unterrichtliche Kompetenz wurde einübt und durch kontinuierliches eigenes Handeln aufgebaut. Dieser Grundsatz wird mit Blick auf das Kerncurriculum wie folgt erläutert:

„Es ist dafür zu sorgen, dass kein Seminarist weniger als sechs und mehr als zehn Schulstunden wöchentlich zu ertheilen habe, und ebenso, dass keiner die Anstalt verlasse, ohne Gelegenheit erhalten zu haben, sich im Unterrichte in Religion, im Rechnen, im Deutschen, im Singen und in einem der anderen Lehrgegenstände zu üben“ (ebd.).

Entsprechend sah dann die Stundentafel für die drei Ausbildungsjahre in den Lehrerseminaren aus. Lehrerinnenseminare entstanden erst später, der Beruf war noch ein Männerberuf. Die Novizen wurden in folgenden Fächern unterrichtet:

*) Vortrag auf der Tagung „Brennpunkt Humanwissenschaft: Die veränderte Rolle der Humanwissenschaften in der LehrerInnenbildung“ am 24. März 2009 in der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

- Religion: 4 - 4 - 2 = 10 Stunden.
- Deutsch: 5 - 5 - 2 = 12 Stunden.
- Rechnen/Raumlehre: 5 - 5 - 1 = 11 Stunden
- Musik: 5 - 5 - 3 = 13 Stunden
- Naturwissenschaften: 4 - 4 - 2 = 10 Stunden
- Geschichte: 2 - 2 - 2 = 6 Stunden
- Geographie: 2 - 2 - 1 = 5 Stunden

Es gab auch hier bereits Randfächer. Zeichnen erhielt wie Geographie nur fünf Stunden für drei Jahre, Schreiben für die ersten beiden Jahre drei Stunden, Turnen wird rhetorisch aufgewertet, aber bekam weniger als die Hälfte der Stunden zugeteilt, die für den Musikunterricht vorgesehen waren. Das machte insofern Sinn, als die Seminaristen zu, wie es heisst, „Gesanglehrern, ... Cantoren und Organisten“ ausgebildet werden sollten (ebd., S. 50). Da würde man den geringeren Aufwand sofort hören, was beim Turnen bekanntlich nicht der Fall ist.

Wo blieben nun aber die humanwissenschaftlichen Fächer, die ja in der Schule nicht unterrichtet werden und nur in der Ausbildung vorkommen? Die Antwort lautet: Es gab sie nicht, und dies nicht beschränkt nur auf Preussen, sondern überall in der seminaristischen Berufsausbildung, die als Handwerk verstanden wurde. In den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 wurde nur das Fach Pädagogik angeboten, das aber dem gleichen Nutzenkalkül unterworfen wie alle anderen Fächer auch. Das Besondere ist nur, dass Wert gelegt wurde auf historische Kenntnisse. Mit sieben Stunden für drei Jahre war Pädagogik aber kein Kernfach. Die Stoffverteilung sieht so aus:

- **Dritte Klasse - 2 Stunden:** Geschichte der grossen Pädagogen und die historische Entwicklung der Volksschule.
- **Zweite Klasse - 2 Stunden:** Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.
- **Erste Klasse - 3 Stunden:** spezielle Unterrichtslehre/Methodik, das Schulamt und die Schulverwaltung sowie Beurteilung der bisherigen Arbeit.

Das könnte man auch eine schlanke Ausbildungsorganisation nennen. Die Gründe, warum man die seminaristische Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgegeben hat, zuletzt vor nicht einmal zehn Jahren in der Schweiz, sind vielfältiger Natur. Sie reichen von den Standesinteressen der Lehrerschaft über die Reputationsgewinne der Dozenten der Ausbildung bis hin zur humanistischen Bildungsidee, die auf Nutzerwartungen verzichtet und die Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt.

Meine einleitenden Bemerkungen zur Geschichte des Problems gehen davon aus, dass die Ausbildung von Lehrkräften immer von mehr oder weniger engen Nutzerwartungen geprägt war, dass frühere Ausbildungsorganisationen darauf auch rigoros eingestellt waren und dass die heutige Studienreform genau diese Frage neu ins Spiel gebracht hat, unterstützt von den Erwartungen der Studierenden, die wissen wollen, nicht was Bildung ist, oder wie sie richtig unterrichten. Sie fragen „what works“ und warten nicht auf die Antworten oder Bedenken der Bildungswissenschaften. Den humanistischen Fächern, will ich sagen, droht die Randstellung, die die Pädagogik in Falks „Allgemeinen Bestimmungen“ innehatte.

Das ist angesichts Tagungsthemas und des anwesenden Publikums keine Position, die mir besonders viele Sympathien einbringen würde, vertrete ich sei denn. Gleichwohl werde ich zunächst dafür werben, die „what works“-Hypothese der Studierenden ernst zu nehmen. Was damit im Kern gemeint ist, wird sichtbar, wenn der Aufbau professioneller Kompetenz

bei Berufsanfängern betrachtet wird (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf internationale Erfahrungen ein und zeige, dass sich das Fachprinzip nur mit Blick auf die Unterrichtsfächer der Schule erhalten hat (2). Abschliessend frage ich dann, was für die humanwissenschaftliche Bildung getan werden kann und sie auf Nutzererwartungen reagieren soll (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. Ihre Aufgabe besteht darin, die zum Kompetenzaufbau 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 für die Gestaltung von Lehr- Lernsituationen zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein zentraler Teil der beruflichen Kompetenz. Es gibt bislang keine Studien, die darlegen würden, wie die Lehrkräfte diese Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel Unterricht gar nicht stattfinden könnte.

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.
- Oder sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- 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 reines Kurssystem in der Weiterbildung mit einem ungesteuerten Themenaufkommen etwa 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 berufspraktische Ausbildung einschliesslich Eingangsphase, sondern auch für die Weiterbildung 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 ebenfalls nie untersucht worden, was die Berufsanfänger bei ihren ersten Erfolgen den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht das Lernen Anderer zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

Das professionelle Know How 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“, wie manche Theorien es gerne hätten; der Grund ist, dass 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, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

- Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen.
- In der Literatur 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 Legitimation oder zur Kritik genutzt, wenn es im Feld überhaupt ankommt. Die Profession hat keine Leitdisziplin, das Ausbildungswissen ist daher eklektisch und wird bislang nur sehr begrenzt durch Forschung sortiert. Das Transferproblem auch von gut gesichertem Wissen ist bislang immer unterschätzt worden (Oelkers/Reusser 2008). Auf der anderen Seite steht der „Klippert-Effekt“, die Nachbesserung mit Wissen, das von der Ausbildung nicht vermittelt wurde, weil sie die Untiefen des Alltags scheut.

- 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. Um es zugespitzt zu sagen: Wichtiger als die Frage, was die „bildungstheoretische Didaktik“ bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

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 mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung ist für jegliche Form von Schulentwicklung. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben.

- Professionelle Kompetenz ist nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen, 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 mein Beispiel zu variieren: Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

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 irgendwann einmal fertig, sondern muss sich immer neu bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Wenn das so ist, dann muss in der Ausbildung alles versucht werden, der Struktur des Kompetenzaufbaus zu folgen, also für den Anfang fit zu machen. Die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen kann dann von der Weiterbildung gezielt begleitet werden.

Einige neue Probleme haben sich aus dem Bologna-Prozess ergeben, die vor acht Jahren noch gar nicht abgesehen werden konnten. Damit sind aber zugleich auch Chancen verbunden, selbst wenn das die Kritik gelegentlich anders sieht. Doch was immer die neue Studienstruktur mit sich bringen mag, die grundsätzliche Richtung der Reform der Lehrerbildung ist dadurch nicht anders geworden. Es geht - ich zitiere aus einer Studie der deutschen Kultusministerkonferenz - 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? Hier hilft ein Blick über den Zaun.

2. Ein Blick über den Zaun

Eigentlich müsste man erwarten, dass die Formel der Berufsfeldorientierung längst Wirklichkeit ist. Kein Jurist wird ausgebildet ohne konsequente 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 orientieren würde. Eine der frühesten Beispiele für die Berufsfeldorientierung ist die katechetische Schulung von Pfarrern, in der klar vorgeschrieben war, was die Tätigkeit

ausmachte. Es wäre irritierend, wenn ein Pfarrer mangels Ausbildung nicht taufen oder trauen könnte.

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 oder weil die Umsetzung schwer fällt. Zudem sind die beiden Leitbegriffe - „Orientierung“ und „Konsequenz“ - ziemlich schnell stumpfe Grössen. Geht man den verdichteten Reglementen der deutschen Lehrerbildung aus, dann kann man die Orientierung sehr schnell verlieren, und die geforderte Konsequenz ist nichts als Rhetorik, solange keine konkreten Fragen in den Blick kommen. Die Forderung selbst ist nicht typisch für die deutsche Lehrerbildung, typisch ist eher, dass sie bislang wenig bewirkt hat. Ich bemühe dafür einige europäische Vergleiche.

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 werden üblicherweise Fächer, Methoden, Pädagogik (educational science) und Praktika.
- Zwischen diesen Elementen bestehen so gut wie keine Verbindungen.
- Gemeinsame Fragestellungen und Zielsetzungen gibt es nicht.
- Was die disparaten Teile zusammenhält, ist einzig die Erfahrung der Studierenden.

Das Fundament der Ausbildung in Schweden ist ein Basiscurriculum, das grundlegende Kompetenzen beinhaltet, die sich auf das Berufsfeld und sein Anforderungsprofil beziehen. Dieses Basiscurriculum durchlaufen alle künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Damit soll eine Standardisierung der Lehrerausbildung bewirkt werden, die sich nicht mehr auf Schultypen, sondern auf *ein* Berufsfeld mit verschiedenen Varianten bezieht. 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*. Dieser Teil 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.

Die Weiterbildung der Lehrkräfte, die im Verantwortungsbereich der Kommunen liegt und auch weiterhin durch diese organisiert und finanziert wird, ist ebenfalls umstrukturiert worden. Der Begriff der Lehrerfortbildung ist gemäss einem Bericht des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft in „Kompetenzentwicklung“ umbenannt worden. Hinter dieser Namensänderung steht ein Konzept der Personalentwicklung im Berufsfeld, das neben der Verarbeitung der Erfahrungen im Praxisfeld vertiefende Studien, Methodenentwicklung,

Teamwork und generell Anbindung an die Forschung umfasst. Im Mittelpunkt stehen nicht Fächer, sondern die fortlaufende professionelle Qualifizierung der Lehrkräfte. Die neue Form der Lehrerbildung orientiert sich so an den Erfordernissen der einzelnen Schulen und lässt eine intensivere wissenschaftliche Ausrichtung erkennen (Nachweise in Oelkers/Reusser 2008).

In Deutschland ist eine solche „konsequente Orientierung“ am Berufsfeld“ trotz des KMK-Gutachtens kaum absehbar. Die Gründe sind bekannt:

- In Schweden wird für eine Schulform ausgebildet, die sich nur nach Stufen und Schwerpunkten unterscheidet,
- in Deutschland bestimmt immer noch der Schultyp die Ausbildung.
- An den meisten deutschen Universitäten hat die Lehrerbildung keinen gemeinsamen Ort, die Zuständigkeit ist aufgeteilt und es gibt keine Gesamtverantwortung für den Erfolg der Ausbildung.

Das ist ausserhalb Deutschlands durchaus anders. In der Schweiz 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. Und die Ausbildung ist kurz, angehende Primarlehrkräfte - das ist die grösste Gruppe - erhalten ihr Lehrpatent nach drei Jahren. Die Lehrkräfte sind dann direkt berufstauglich, sie können sich auf Stellen bewerben und werden letztlich mit dem Ernstfall sozialisiert.

Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung sind umso unstrittiger, je abstrakter sie gehalten sind. Umgekehrt gesagt: 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 Lehrerbildung bietet viele Arbeitsplätze und eine Reform, die gegen die Akteure durchgesetzt werden soll, ist schon im Ansatz gefährdet. Daher ist es leichter, Formeln zu benutzen, denen alle zustimmen könne, so lange aus ihnen nichts folgt.

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. Die Neubewertung der Fachdidaktik beginnt gerade erst, ein Zusammenschluss von Fachdidaktik und empirischer Unterrichtsforschung wäre eine grosse Reformchance, aber deren Realisierung bleibt abzuwarten.

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. Der Aufbau professioneller Kompetenz ist aber nur möglich, wenn die Ausbildung einen gestuften Fortschritt ermöglicht. Diese Einsicht ist ebenso banal

wie folgenreich: Am Ende muss man mehr wissen und können als am Anfang. Und am Ende muss das Alltagswissen hinreichend so angereichert sein, dass der Unterschied erkennbar wird, den das Studium macht.

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:

„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 Thementaufkommen genutzt werden, wenn ein gemeinsames Modul vorhanden ist und das Anrechnungssystem darauf abgestimmt wird.

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 anschliessende Praxis offen lässt. Am Ende muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen, nicht einfach ein Reflexionsvermögen.

Das Studium muss daher 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 Verlusterlebnis 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 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. Dieses 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 Prüfungen gefragt. Es sind letztlich die Prüfungen, die materialisieren, was die Formel „konsequente Orientierung am Berufsfeld Schule“ besagen soll. 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 müssen 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.

Hier hilft nochmals ein Blick ins europäische Umfeld, diesmal wähle ich England. 1994 wurde die landesweite *Teacher Training Agency* (TTA) gegründet. Die Agentur kooperiert mit dem englischen Bildungsministerium, also dem Department of Education and Skill (DfES) in London, ist der Behörde aber nicht direkt unterstellt und kann also unabhängig agieren. Primäre Aufgabe der Lehrerbildungsagentur ist die Verbesserung der Qualität im Initial Teacher Training, also der Grundausbildung der Lehrkräfte. Notwendig dafür sind berufsfeldbezogene Standards, deren Erreichung überprüft wird.

Die Agentur übernimmt die Akkreditierung der verschiedenen Programme in der Grundausbildung der Lehrkräfte, die an Universitäten und anderen Institutionen der Höheren Bildung angeboten werden.¹ Die Programme werden im Blick auf ihre Eignung für die Ziele und Aufgaben der Lehrerbildung überprüft. Das bezieht sich auf das Curriculum, die zur Verfügung stehenden Ressourcen, den Mitteleinsatz oder auch die Qualifizierung des Personals. Die fortlaufende Qualitätsüberprüfung der Lehrerbildung wird vom Office for Standards in Education (Ofsted), einer Regierungsagentur in London, vorgenommen. Ofsted ist auch für die Schulevaluationen und Leistungstests verantwortlich, ein Thema, das die deutschen Schulen mit einem hohen Aufwand an aufgeregter Diskussion erstaunlich spät erreicht hat.

Die Phase der Berufseinführung ist in England vom Bildungsministerium per Gesetz geregelt. Auch dafür hat die Lehrerbildungsagentur Standards definiert, die die Novizen im Beruf erfüllen müssen. Schliesslich hat die Agentur so genannte Berufseingangsprofile entwickelt, die den Ausgangspunkt für die zielgerichtete Planung der professionellen Fortbildung der individuellen Lehrkräfte bilden sollen. Sie beschreiben, was die Lehrkräfte schon können und was noch fehlt. Begleitet werden diese Massnahmen zur Standardisierung der Lehrerausbildung durch nationale Kampagnen zur Rekrutierung hoch qualifizierter Kandidatinnen und Kandidaten für den Lehrberuf. Man stelle sich das für Deutschland vor, aktive Werbung für die besten Kräfte und nicht einfach abwarten, welche Abiturienten sich melden.

Die englischen Lehrerinnen und Lehrer werden jährlich gemäss klar definierten Qualitätsstandards durch die Schulleitung evaluiert. Die Ergebnisse werden verbunden mit höheren, leistungsbezogenen Gehältern sowie der Möglichkeit einer schnelleren Beförderung. Für die Ausbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter wurde ein National College for School Leadership gegründet. Schliesslich ist auch die Idee umgesetzt worden, dass Schulleiter für die erfolgreiche befristete Übernahme der Leitung einer problematischen Schule ein höheres Gehalt bekommen. Nationale Standards für Headteachers sind 2004 veröffentlicht worden. Sie gehen von einem Kerngeschäft aus, das beschrieben wird als

„to provide professional leadership and management for a school“.

Der Schulleiter oder die Schulleiterin ist der oder die führende Professionelle seiner Schule. Seine Aufgaben verlangen eine besondere Schulung, die nicht mit der normalen Lehrerbildung bereits gegeben ist (auch hier Nachweise in Oelkers/Reusser 2008).

¹ Der grösste Anbieter ist die Open University.

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 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.

3. *Humanwissenschaftliche Themen und Qualitätssicherung*

Die Ansätze in Österreich zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kenne ich im Detail nicht. Aber ich gehe natürlich davon aus, dass sie Niklas Luhmanns Formel von der „Reduktion der Komplexität“ hinreichend berücksichtigen. Der Witz bei dieser Formel ist ja, dass die Systementwicklung dafür sorgt, wenn die Planung etwas Anderes vorsieht. Insofern kann sich die Planung auch gleich darauf einstellen, also von handhabbaren Alternativen ausgehen, die im Feld als nützlich und bereichern wahrgenommen werden. Ich werde keine weitem utopischen Sätze formulieren - Für eine nachhaltige Entwicklung der Lehrerbildung sind auch zwei noch nicht genannte Bereiche zentral, die schulpraktischen Studien und die Verantwortung für den Ausbildungserfolg.

Die schulpraktischen Studien 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 Massnahmen zur Qualifizierung und Unterstützung besser an die Lehrerbildungsinstitutionen gebunden werden (Stadelmann 2006). Sie sind um so 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 deutschen Studienseminare. Viele Studienseminare sind dabei, sich in Richtung einer standardbasierten Ausbildung zu entwickeln. Es gibt inzwischen auch Beispiele, die zeigen, dass sich der Vorbereitungsdienst und der Berufseinstieg koppeln lassen.

Wer soll die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernehmen? 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 immer noch 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 Lehrbildungssystem 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 nochmals Erfahrungen aus der Schweiz weiter, ohne sie der österreichischen Lehrerinnen und Lehrerbildung andienen zu wollen. Verglichen mit der Situation vor zehn Jahren ist heute in vielen Ausbildungsgängen der Schweizer Universitäten die Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden selbstverständlich. Die Evaluation hat nicht immer günstige Resultate und sie gibt den Studierenden tatsächlich Kundenmacht. Wenn die Resultate öffentlich gemacht werden, verlangt das Konsequenzen. Im Falle negativer Rückmeldungen sind etwa in 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 Praxis² 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

² Transfer in anschließende Ausbildungssegmente oder in die nachfolgende Berufspraxis. Vgl. zum Transferproblem Schmid (2006).

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 2009). 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. Entsprechende Entwicklungen gibt es in verschiedenen deutschen Bundesländern. Eine Vorreiterrolle hat hierbei das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), in Kronshagen bei Kiel. Das IQSH hat gerade einen zusammenfassenden Evaluationsbericht über den Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein vor, der die Jahre 2004 bis 2008 umfasst. Dieser Bericht ist eine Pionierleistung, weil er erstmalig Daten vorlegt, mit denen der Ausbildungserfolg beurteilt werden kann. Die Grundidee hinter dem Bericht besteht darin, dass aus den Ergebnissen der verschiedenen Umfragen Konsequenzen für das Ausbildungsangebot abgeleitet werden können und sogar müssen. Diese Steuerung über die tatsächliche Wirksamkeit ist nicht nur in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu.

Ohne den Bericht im Einzelnen bewerten zu wollen, verweise ich doch auf einige auffällige Ergebnisse, die auch über die Situation von Schleswig-Holstein hinaus von Interesse sind. Der Bericht zeigt deutlich, dass vor allem die Ausbildung in den Praxisschulen zur Kompetenzentwicklung beiträgt. Je mehr die angehenden Lehrkräfte eigenverantwortlich unterrichten und je weniger sie unter Aufsicht stehen, desto besser scheinen die Effekte zu sein. Jedenfalls sind knapp 90% der angehenden Lehrkräfte mit der Ausbildung durch die Schule voll oder eher zufrieden. Besonders hohe Werte erreicht die Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Ausbildungslehrkräfte. Das bestätigt frühere Hypothesen, wonach die Ausbildung die Erwartungen der Studierenden treffen und zeigen muss, was geht. Insofern bestätigt sich die „what works“-Hypothese der Studierenden.

In der Folge kann der Ausbildungsort Studienseminar wohl eine wichtige Ergänzung zur Schule sein, entsprechende Werte liegen vor, aber das gilt nur dann, wenn der Praxisbezug auch hier zentral ist.

- Die Befragungen ergeben relativ niedrige Werte in Hinsicht auf die Reflexion eigener Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien sowie bezogen auf die Einbeziehung von Unterricht und pädagogische Praxis.
- Die Rückmeldungen für die Pädagogikmodule sind durchwegs ungünstiger als die Rückmeldungen für die Pflichtmodule in den Fächern.
- Bei den Bewertungen liegt die Schule als Ausbildungsort vor dem Studienseminar.

Die Studierenden wissen genau, wann die Rede vom „Praxisbezug“ rhetorischer Natur ist und wann sie persönlich etwas davon haben. Evaluationen in anderen Bundesländern haben ergeben, dass innerhalb der zweiten Ausbildungsphase eine nochmalige Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht. Für die Referendarinnen und Referendaren gelten nur die Schulen, in denen sie tätig sind, als Praxis, die Studienseminare sind Theorie und somit tendenziell nebensächlich. Nur eine curriculare Verzahnung kann das mit Aussicht auf Erfolg ändern.

Die Befragungen der angehenden Lehrkräfte zeigen im Blick auf die allgemeinbildenden Fächer Ergebnisse, die diesen Befund stützen.

- Bei dem Vergleich der Werte zwischen den Fächern und Pädagogik ist deutlich zu erkennen, dass die Aussagen bezogen auf die Fächer durchwegs positiver ausfallen als in Bezug auf die Pädagogik-Module.
- Auch das ist lange vermutet worden und findet nunmehr eine datengestützte Bestätigung.
- Zum Befund passt auch, dass knapp mehr als die Hälfte der Befragten in Pädagogik gar keine Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Module aufwendet.
- Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die vergleichsweise schlechte Bewertung der Pädagogikmodule im Blick auf die Ausbildung für berufsbildende Schulen und Sonderschulen/Förderzentren nicht zutrifft.

In einer nachfolgenden Befragung haben sich die Bewertungen der angehenden Lehrkräfte an den Stellen verändert, in denen von der Ausbildungsleitung aufgrund der vorliegenden Daten ein stärkerer Praxisbezug gefordert wurde. Das zeigt, wie eine konkrete Steuerung durch Evaluationsdaten möglich ist. Die damit verbundenen Konsequenzen müssen unter Beachtung der verschiedenen Ebenen implementiert werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass „Praxisbezug“ nur heissen kann, die ausbildenden Schulen verantwortungsvoll einzubinden, ihnen spezielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und ihre Erfahrungen auch für den Reflexionsteil der Ausbildung zu nutzen (Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein 2009).

Die humanwissenschaftlichen Fächer sind in keiner anderen Situation als die anderen Ausbildungsanteile. Für sie spricht keine überlegene Bildungstheorie, sondern auch nur das Resultat. Wenn die Angebote nicht so erfolgreich sind wie gewünscht, dann müssen sie angepasst werden. Die Fächer lassen sich auch nicht als Fächer unterrichten, sondern nur als Themen, die mit dem Ausbildungs- und Berufsfeld kompatibel gehalten werden müssen. Die Schlüsselfrage lautet, welche professionell unverzichtbaren Themen es gibt, die *nicht* von den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken angeboten und die auch nicht im Praktikum erfahreb werden können. Die Liste ist durchaus vorhanden, und sie stellt nicht etwa eine Verlegenheit, sondern eine Notwendigkeit dar.

Die Liste umfasst etwa:

- Unterrichtsmethoden und Schulentwicklung.
- Professionelle Ethik und Berufsmoral.
- Demokratie und öffentliche Bildung.
- Risikomanagement in Lehrberufen.
- Umgang mit Evaluationen und Daten.
- Tendenzen der Verrechtlichung in Lehrberufen.
- Beratung und Förderung.
- Professioneller Umgang mit Schülern.
- Schulgeschichte vor Ort.

Themen wie diese müssen in einer Prioritätenfolge gebracht und modularisiert werden. Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und ihre Wirksamkeit überprüft werden. Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus. Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist. Das geschieht am besten mit eigenen Lehrmitteln.

Nun ist auffällig, 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. Die ersten drei Bände in diesem Projekt sind bereits erschienen. Sie betreffen den Erwerb von Lesekompetenz von der Basisstufe bis zur Sekundarstufe I, den Umgang mit Methoden der empirischen Bildungsforschung, insbesondere die Aussagekraft statistischer Beschreibungen, sowie die Folgen von Bildungsstandards für Schule und Unterricht. Der Aufbau des ersten Bandes zur Lesekompetenz bezieht sich auf drei Ebenen, Theorien des Lesens und des Leseerwerbs, Resultate empirischer Studien sowie praktische Beispiele für den Unterricht (Bertschi-Kaufmann 2007). Die Reihe³ wird in den nächsten Jahren kontinuierlich ausgebaut werden, vornehmlich mit Themen, die sich nicht fachdidaktisch bearbeiten lassen.

Titel der Reihe *Lehren lernen: Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, die sich derzeit in der Bearbeitung befinden oder gerade fertig gestellt wurden, sind etwa:

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

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

- Didaktik der Naturwissenschaften.

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 weiter 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 dem 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. Diesen Schluss kann man auch humanistisch nennen.

Literatur

- Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. October 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz 1872.
- 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.
- Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein - zusammenfassender Evaluationsbericht 2004 - 2008. Bearb. v. B. Christensen/F.-G. Glindemann/Th. Ricke-Baulecke. Kronshagen: IQSH 2009.
- 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.
- KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Ms. Bonn-Bad Godesberg 2004.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur: Rütger 2001.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- 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 2009.