

Jürgen Oelkers

Qualitätssicherung als Herausforderung für die Lehrerbildung^{)}*

Das Wort „Qualitätssicherung“ hat etwas leicht Apokalyptisches: Wenn etwas „gesichert“ werden soll, dann muss es irgendwie bedroht sein. Bedrohungen können Risiken sein, die sich nicht kalkulieren lassen, aber auch Ereignisse von unvorhergesehener Tragweite, also etwa Investmentbanking oder Tsunamis. Beides kann nicht gemeint sein, wenn es um einen staatlich gut geschützten Bereich wie den der Lehrerbildung geht. Das grösste Risiko scheint zu sein, mit ständigen Reformen umgehen zu müssen, die Behörden sich einfallen lassen und von denen alle Beteiligten wissen, dass sie nicht umgesetzt werden können und so, wie die Schweizer sagen, „schubladiert“ werden müssen. Bevor das geschieht, wäre die erste Handlung der Qualitätssicherung Selbstschutz. Man tut so, als ob und wahrt die Bestände, so gut es geht.

Aber das ist natürlich nicht gemeint, wenn Qualitätssicherung als „Herausforderung“ für die Lehrerbildung verstanden werden soll. Manchmal sagt man auch gleich „challenge“, um die Beherrschung der betriebswirtschaftlichen Sprache nachzuweisen. Aber was genau ist dieses „challenge“? Eigentlich kennt die Lehrerbildung doch nur *eine* Herausforderung, nämlich angehende Lehrkräfte möglichst gut auf die Praxis vorzubereiten, was deswegen schwierig ist, weil während der Ausbildung nur begrenzt klar ist, was später das Tätigkeitsfeld bestimmen wird. Der Beruf eines Lehrers oder einer Lehrerin wird mit der eigenen Person agiert, kennt wenig verbindliche Werkzeuge und muss immer neu stabilisiert werden. Aus diesem Grunde war in der früheren Literatur auch von der „Lehrkunst“ die Rede, die sich nicht auf Standards reduzieren lässt.

Mein Referat beginnt mit einer Analyse des Kerngeschäfts: Wie entsteht die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte und was trägt die Ausbildung dazu bei? Ich frage so, weil man daran auch zweifeln kann (1). In einem zweiten Schritt beschreibe ich Herausforderungen nicht der Ausbildung, sondern des Berufsfeldes. Die Idee ist, dass die Ausbildung nur dann Erfolg haben kann, wenn sie zur Lösung praktischer Probleme beiträgt. Mein Beispiel ist „Fördern“ und es bezieht sich auf Schulen im deutschsprachigen Raum (2). Abschliessend frage ich dann, wie angesichts solcher Herausforderung Qualitätssicherung in der Lehrerbildung aussehen kann. Dabei beziehe ich mich auf die Aus- und die Weiterbildung gleichermaßen (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

^{*)} Vortrag anlässlich der Tagung „Innovation und Kreativität in Lehrerbildung und Unterricht - Impulse aus Europa“ am 26. Mai 2009 im Gustav Stresemann Institut Bonn.

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 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 oder im Weiteren Medien des schulischen Lernens 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, 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 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 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 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, 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, 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 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. 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 Wandel. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufsichtung 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 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 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 durch Weiterbildung gezielt begleitet werden. Welche Probleme sich damit verbinden, zeige ich an einem konkreten Beispiel, nämlich der Praxis des Förderns mit Blick auf den Lernstand.

2. „Fördern“: Einige Probleme mit der guten Absicht

Es gibt bislang kaum Langzeitstudien im deutschen Sprachraum über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler sind bei Schuleintritt getestet worden und dann nachfolgend in der dritten, der sechsten und der neunten Klasse, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008).

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch erheblich grösser. Die Schüler gewinnen durch die Zuweisung nichts, weil sie nach

einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, aber nur dann, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er vor allem macht den Unterschied, was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt. Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute Ergebnisse.

Die Testleistungen bei Beginn der Schule erlauben nur begrenzt Vorhersagen für die Leistungen, die drei Jahre später erzielt wurden. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Offenbar kann das auch der beste Unterricht nicht verhindern.

- Der OECD-Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so leicht als Zweckoptimismus, wie auch amerikanische Kommentare annehmen (Meier/Wood 2004).
- Die Zürcher Studie wirft nicht nur die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, sondern verweist auch auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler.

Dabei muss mehr geschehen als „Fordern und Fördern“. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie gleichmässig gefordert und gefördert werden soll, auch um ein politisches Equilibrium zu erreichen. Aber das heisst für die verschiedenen Leistungsgruppen nicht dasselbe.

Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008). Ein zentrales Problem ist dabei, dass entwickelte Aufgabenkulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen. Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden. Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen wesentlich von solchen Kulturen ab.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Leistungsanforderungen grösser wird.

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.

- Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen.
- Dieses Problem der wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang jedoch kaum kooperieren.

Die vorliegenden Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das bezogen auf die Fördereuphorie deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzlichen Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen.

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie Repetitionen als eine zweite Chance gewertet werden, die oft gar nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Sie werden eher behindert als gefördert, wenn sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

- In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen, damit aber oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäss Leistungsstand.
- 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 „benachteiligen“ kaum noch zu unterscheiden, weil sich mit mehr Aufgaben kein höherer Lerneffekt verbinden muss, wohl aber mehr Zeit eingesetzt wird, die anders hätte verwendet werden können. Und offen bleibt bei diesem Verfahren, wie die Schwächeren, die bei weniger Aufgaben langsamer vorankommen, gefördert werden sollen.

- Die Grundmaxime des Förderns gilt für alle gleich, also nicht nur für die Leistungsschwachen.
- Das Problem ist, wie der Matthäus-Effekt verringert werden kann, gemäss dem nur diejenigen vom Unterricht profitieren, die bis hin zu den Einstellungen zur Schule bereits privilegiert sind (Jünger 2008).

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und Fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die einzelnen Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können. Die heutigen Klassengrößen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich.

Wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren, finden die guten Absichten des Förderns schnell ihre Grenze dort, wo die täglichen Belastungen eine Mehrarbeit ausschliessen. An sich lohnende Vorhaben, die jedoch zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer integrativen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder - schlimmer - als „nicht machbar“. Der Unterricht ist das Kerngeschäft, er hat Vorrang und was im Blick darauf keinen Platz findet, wird vielleicht beachtet, aber nicht bearbeitet.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage, wer gefördert werden soll, nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gegenüber den Anforderungen des Unterrichts zurückbleiben oder auch diejenigen, die vorausseilen? Mit dieser Frage verbindet sich ein Dilemma. Konzentriert man das Postulat auf die Leistungsschwachen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmässig an der Forderung nach der besonderen Förderung von Hochbegabten. Auf der anderen Seite wird bei dieser Förderung immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind. Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren.

Begrifflich sollte man sich also von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich problematisch ist auch der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die bestimmen nicht den Unterricht. Hier jedoch, im Klassenzimmer, konkretisiert sich jede Leistungsforderung. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns, verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

- Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die bereits mit dem Schuleintritt gegeben sind, beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?
- Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, in einem bestimmten Lehrgang Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen.

Können nun die heutigen Formen und Instrumente der Qualitätssicherung etwas zur Bearbeitung solcher Probleme beitragen? Zunächst muss deutlich gesagt werden, dass sie sich schnell einmal verselbständigen und dann als Selbstzweck verstanden werden. Ein Transfer der Erfahrungen findet nicht statt und die Daten werden von den Akteuren nicht ernst genommen, weil sie den Alltag nicht erreichen. Qualitätssicherung ändert dann nichts, ausser vielleicht sich selbst. Wie das anders gehen könnte, wird mich in meinem dritten Teil beschäftigen.

3. *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*

In der Lehrerbildung sind die Studierenden die zentralen Akteure, was dort Qualitätssicherung genannt wird, 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 in Deutschland 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.

Für eine nachhaltige Entwicklung der Lehrerbildung sind vor allem zwei 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 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 Praxis¹ lässt sich auf diese Weise nicht überprüfen. Wer das will, muss andere Wege gehen.

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

- Die Dozenten konnten die früheren Studenten und jetzigen Lehrkräfte in der Praxis befragen, wie sie Ausbildung bei ihnen genutzt haben und was sich als wirksam herausgestellt hat.
- Die Dozenten erhielten so ein direktes Feedback ihrer eigenen Absolventen.
- Sie waren so konfrontiert mit ihren Wirkungsannahmen, die bislang nie getestet werden mussten.
- 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.

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

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 erziehungswissenschaftlichen 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 erfahren 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 eine 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 Reihe² wird in den nächsten Jahren kontinuierlich ausgebaut werden, mit Themen sowohl der Fachdidaktik wie auch der allgemeinen Pädagogik, die auf die „what works“-Hypothese achten und zugleich mehr darstellen.

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.
- Didaktik der Naturwissenschaften.

Das sind Bände, die aufgrund von Prioritäten in Auftrag gegeben worden sind. In der Schweiz entsteht eine Basisstufe für die Vier- bis Achtjährigen, der Kindergarten in der jetzigen Form wird aufgelöst. Die Basisstufe ist dann Teil der normalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für den Lehrmittel nötig sind. Ähnliches gilt für die anderen Bände. Leistungstests wird es in Zukunft geben, also muss die Ausbildung darauf reagieren und kann sich nicht lediglich mit der „Frankfurter Erklärung“ zufriedengeben. 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.

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

- 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.

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.

Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein - zusammenfassender Evaluationsbericht 2004 - 2008. Bearb. v. B. Christensen/F.-G. Glindemann/Th. Ricke-Baulecke. Kronshagen: IQSH 2009.

Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.

Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider Verlag 2008.

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)

Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.

Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer 2005.

Moser, U./Keller, F./Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer 2008.

- 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. 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.
- West, L./Staub, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.