

Jürgen Oelkers

Ausbildung und Wirksamkeit *)

Diese Rede ist „gebrieft“ worden. So nennt man wohlmeinende Ratschläge, was vom Redner auf einer Diplomfeier erwartet wird und was er auf keinen Fall sagen soll. Man erhält dann diskrete Mails, die vielleicht nicht so ganz leicht zu schreiben sind, je nachdem, wie zugänglich der Redner eingeschätzt wird. In meinem Fall war das offenbar ohne grosse Hemmschwellen möglich, denn ich bin in meiner Rede als „grundsätzlich frei“ eingestuft worden, allerdings mit der Auflage, „Botschaften“ zu vermitteln und „heitere Anekdoten“ zu erzählen. Da hätte ich meine Rede fast abgesagt, denn welche Lehrerbildung bietet schon Anekdoten?

Nach einigem Zögern bin ich dann doch gekommen und beginne mit einer Anekdote, die den Vorteil hat, in Bern und nicht in Zürich zu spielen. Ich trete also niemandem zu nahe. Der Ort dieser Anekdote sagt zugleich etwas aus über meine Vergangenheit als Deutscher mit hoher Sprechgeschwindigkeit in Bern zu einer Zeit, als die Deutschen im Fussball noch Europameister werden konnten. Sie sehen, wie lange das her ist. Ich habe übrigens nie erfahren, wie stark der Leidensfaktor durch mein ganz unbernisches Redetempo gewesen ist.

Leiter der Ausbildung für das Lehramt an Sekundarschulen der Universität Bern war mein geschätzter Kollege, der Deutschdidaktiker Hans Badertscher. Er berichtete gelegentlich von Unterrichtsbesuchen bei amtierenden Lehrpersonen, die er selbst ausgebildet hatte und die sich nunmehr über die Ausbildung beklagten. Wohlgemerkt, über die Ausbildung, nicht über ihn. Sie sei „praxisfern“, hiess es, und würde den Schulen nicht das geben, was sie bräuchten, nämlich Lehrerinnen und Lehrer, die den Beruf auch wirklich ausüben könnten.

Bei den Hospitationen war allerdings eher das Gegenteil zu sehen, die Eröffnung einer Lektion und die Gestaltung des Unterrichts, so wie *die Ausbildung* sie nahelegt. Seitdem spreche ich vom „Badertscher-Paradox“: Lehrpersonen schreiben sich zu, was sie nur woanders gelernt haben können. Die Ausbildung kann „praxisfern“ genannt werden, einfach weil die Zeit als Novize vorbei ist, während man vergessen hat, wie gelernt wurde, was man kann. Das ist gut so, die Ausbildung *muss* vergessen werden, aber warum wird dann ständig die „Praxisferne“ beklagt?

Das Umgekehrte, „Praxisnähe“, würde eigentlich gar keine Ausbildung verlangen, man lernt einfach, indem man es macht. Aber das „learning by doing“ setzt ein strukturiertes Feld voraus. Man erfindet sich als Lehrperson auch im äussersten Emmental, sagen wir in der Schule Bumbach in Schangnau, sehr weit weg von den Behörden in Bern, nicht einfach selbst. Der Beruf wird gelernt, indem das Feld gelernt wird, und dabei muss jeder Novize sich erproben, also mit Anfängerfehlern allmählich besser werden.

*) Rede auf der BFS-Diplomfeier am 4. Juli 2012 in Zürich.

Ob sie es hören mögen oder nicht, alle Schulen, selbst die Gymnasien, arbeiten mit didaktischen Konzepten, auch wenn im Studium die pädagogische Ausbildung bisweilen nicht gerade gute Noten bekommt, Anwesende natürlich ausgeschlossen. Die Ausbildung gilt als ziemlich deutsch, kopflastig und wortverliebt, aber später, im Ernstfall Unterricht, beziehen sich Lehrerinnen und Lehrer auf Methoden und arbeiten mit Medien, die sie gelernt haben, mit einiger Wahrscheinlichkeit in der Ausbildung. Wenn die keine guten Noten erhält, heisst das nicht, dass sie unwirksam ist. Man schreibt sich dann einfach selbst zu, was man dort gelernt hat.

Seriös gesagt: Die Lehrkräfte sollen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die berufliche „Kompetenz“ ist nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie wirksame Unterstützung erfahren, die auch mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat. Soweit sind die Aufgaben klar, was jetzt noch bleibt, ist die Kritik an der Sprache der Ausbildung und die Frage der Qualitätssicherung.

„Kompetenz“ ist ein Modewort, das inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Was man dabei vor sich hat, ist einfach die Ausbreitung der Expertensprache, die heute bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen ist. Aber wenn man etwas anders bezeichnet, ist es damit nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²

Wie oft das der Fall war, ist nie untersucht worden, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),³ ist bis heute angesagt.

¹ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

² Sperrung im Zitat entfällt.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

Amtierende Lehrkräfte verstehen sich als Experten für Unterricht, damit als fertig und nicht als Objekt ständiger Entwicklungsabsichten. Die Ausbildung liegt hinter ihnen und die Rolle des Schülers spielen Andere. Da hilft auch keine semantische Verschiebung vom „Lehrer“ zum „Lerncoach“, ein Ausdruck, den die heutige Ausbildung liebt, ganz so, als sei der Geist von Jogi Löw im Klassenzimmer anwesend, der sich in freundlichen „Lernumgebungen“ ausbreiten kann. Nach dem Italienspiel hat sich das allerdings durchaus relativiert.

- Jedenfalls: Die Ausbildung idealisiert und kann das so lange tun, wie ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.
- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunkturen und muss keinen Praxistest bestehen.
- Der Praxistest kommt erst mit dem Ernstfall und findet dann eine eigene Sprache, nämlich die der Lehrkräfte.

In der Schule sagt niemand, heute habe ich eine motivational anregende „Lernumgebung“ arrangiert, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Wie damit die Unterrichtsqualität verbessert werden soll, ist das Rätsel, das niemand lösen kann und das sich im Alltag auch gar nicht stellt. Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen,

- ob sie heute „Lerncoach“ genug waren,
- mit ausreichend Anreizen ein „selbstbestimmtes“ Lernen gefördert zu haben,
- das „evidenzbasiert“ genügend „Entwicklungsaufgaben“ gelöst
- und die nächst höhere „Kompetenzstufe“ auf den Weg gebracht hat.

So spricht man heute in Didaktikprüfungen, aber nicht in der Praxis, die es gut schafft, die Ausbildungssemantik nicht an sich herankommen zu lassen. Oder die klug genug ist, sie nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen. Soll sich das ändern, muss der Weg der Konzepte in die Praxis im Mittelpunkt stehen und die Ausbildungsrhetorik mit guter Empirie abgebremst oder gut kanalisiert werden.

Ein zentraler Aspekt der Entwicklung der Ausbildung sind daher Evaluationen nicht nur seitens der Studierenden, sondern vor allem auch der Abnehmer. Erste Erfahrungen liegen inzwischen auch in der Schweiz vor. Sie 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 (Schweizer Daten in: Ruffo 2009). Der „reflektierte Praktiker“ ist nur ein Schlagwort, ebenso die „ko-konstruktive Lernumgebung“ oder die „effiziente Ressourcennutzung“, solange sich damit keine konkreten Erfahrungen verbinden. Man muss die Praxis lernen und nicht nur die eigene Sprache anpassen.

Wenn die Ausbildung es schafft, die didaktischen Konzepte mit hohen Erfahrungswerten und praktischem Nutzen zu verbinden, dann gelingt der Transfer und die Ausbildung erhält gute Noten. Wenn nicht, muss sie vom und mit dem Feld lernen, was sie besser machen kann. Das wäre meine Botschaft und ich hoffe, ich habe damit die Vorgaben meines Briefings erfüllt. Eine Evaluation ist nicht nötig, der Test ist, ob Sie mich nochmals

einladen werden. In Bern habe ich solche Reden nie gehalten, aber das macht vielleicht den Unterschied.

Literatur

Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.