

# Performanz - ohne Verbesserung der Rahmenbedingungen?

Matthias v. Saldern

Sieland, B. & Rißland, B. (Hrsg.) Qualitätssicherung in der Lehrerbildung, 2000. 266-289.

## 1 Qualitätssicherung - wieder ein Modetrend?

Aus der Sicht einer systemisch orientierten Schulentwicklung werden derzeit im Rahmen der Qualitätssicherung im Bereich Schule, Erwachsenenbildung und anderen Bildungsbereichen in der Diskussi-

*Lass dir von keinem Fachmann imponieren, der dir erzählt:*

*„Lieber Freund, das mache ich schon seit 20 Jahren so.“*

*Man kann eine Sache auch 20 Jahre lang falsch machen.*

Kurt Tucholsky

on oft einfache Wege gewählt. Nach allen Erkenntnissen der Forschungen über die sog. Lernende Organisation sind manchmal triviale Lösungen möglich, aber eben in den meisten Fällen nicht. Die folgende Diskussion zur Verbesserung der Lehrerausbildung über den Weg der Schlüsselqualifikationen soll deshalb mit folgender Satire eingeleitet werden:

*Die Älteren belächeln es schon lange: In regelmäßigen Abständen rennt das gesamte Bildungssystem - Lemmingen gleich - den aufsteigenden Ast der Worthülsekonjunktur hinauf, um ebenso regelmäßig in den Katzenjammer abzustürzen. Das war nach dem Sputnikschock so und das wird bei der Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung auch so sein.*

*Man fragt sich verzweifelt: Wie ist die Lehrerausbildung früher ohne Qualitätssicherung ausgekommen?*

*"Qualitätssicherung" - das klingt so, als würde da Qualität produziert. Dem ist nicht so. Hier werden Mindeststandards definiert und Kontrollprozesse idealtypisch beschrieben; hier werden Normen festgelegt. Hier feiert die Abschluss-*

*Orientierung (Fremdbestätigung, Zeugnisse, Atteste) dröhnend ihren Sieg über die Fähigkeitsorientierung.*

*Was da zertifiziert wird, ist das Qualitätsmanagement. Das Ganze natürlich schön hierarchisch aufgebaut - von dem Bildungsministerium über den Uni-Präsidenten bis hin zum Hochschuldozenten.*

*Beherzt greift man in die Tastatur des Bürokratischen. Denn das ist es, worum es bei der Qualitätssicherung vor allem geht und was der amerikanische Wirtschaftsjournalist Ronald Henkoff ironisch - und sehr treffend - als die drei Grundprinzipien der QS ausgemacht hat: Dokumentation, Dokumentation und Dokumentation. Die Qualität ist allein die Qualität des Qualitätssicherungssystems: Handbücher und die entsprechende Administration.*

*Was hier stattfindet, ist das Fortstehlen aus der Qualitätsarbeit in die Qualitätsbehauptung.*

*Keine Frage - autoritäre Vorgesetzten-Kulturen mit schwachen Führungskräften werden die Disziplinierungsgewinne einstreichen: Pünktlichkeit, Korrektheit, Wiederholbarkeit, Unterwürfigkeit, Anpassung, Normdenken. Das ist die Grammatik der Frühindustrialisierung. Sie diszipliniert und infantilisiert die Hochschullehrerschaft über Normzwänge.*

*Kann das wahr sein? Da macht sich die gesamte Bildungsadministration zum Stempelkissen für ein skandalös teures Beurkundungsritual, das sie inhaltlich keinen Schritt weiterbringt. Aber jeder macht mit, weil jeder auf den anderen zeigt. Alle wissen es, und alle wissen, dass es alle wissen.*

*Und alle kennen inzwischen den "Tribüneneffekt": Die ersten, die aufstehen, haben kurzfristig einen Vorteil - sie sehen besser. Alle anderen ziehen hinterher, der Vorteil ist verspielt, alle sehen, und alle stehen - unbequem.*

*Man mag es kaum glauben: In Zeiten zunehmender Flexibilisierung und Selbstständigkeit von Schule, in denen Eigenverantwortlichkeit propagiert und Kreativität als einziges Überlebenskonzept ausgewiesen wird, wo vielerorts am virtuellen Studiengängen gebaut wird - da kippt die Bildungsadministration zurück auf die vorindustrielle Stufe der Arbeitsanweisungen, Checklisten und Einzigrichtigkeiten.*

*Je undurchsichtiger die Bedrohung, desto größer die Zukunftsmärkte der Qualitätsstempelproduzenten".*

Dieser Text ist als Glosse über die Qualitätssicherung zu finden im Industriemagazin (10/1995) und wurde vom Autor gekürzt und auf das Bildungssystem adaptiert. Es wird deutlich, dass im Bereich der Wirtschaft das Zertifizierungswesen durchaus kritisch gesehen wird. Die Frage sei deshalb erlaubt, ob eine Verbesserung der Lehrerausbildung über das Anstreben von Schlüsselqualifikationen Sinn macht.

## **2 Grundthese**

Folgende These soll im Weiteren unterlegt werden: Eine Verbesserung der Qualität von Schule kann nicht gelingen, wenn man dies alleine über eine Qualitätssicherung der Lehrerbildung versucht. Dies hängt einfach mit den oft bemühten Begriffen Kompetenz und Performanz zusammen. Als **Kompetenz** wird für den vorliegenden Zusammenhang gemeinhin das Vermögen oder Fähigkeit einer Person bezeichnet. Im Weiteren wird das, was der Lehramtsstudent kann, als Kompetenz bezeichnet. Mit **Performanz** ist die konkrete Realisierung, also Anwendung und Ausführung von Kompetenzen gemeint. Im Weiteren wird das, was die Lehrkraft später zeigt, als Performanz bezeichnet.

### 3 Die Suche nach Kompetenzen

Bevor sich die Frage nach der Performanz stellt, muss gefragt werden, welche Kompetenzen in der Lehrerausbildung angezielt werden sollen. Innerhalb dieser Diskussion muss man die Frage nach den Schlüsselqualifikationen verorten. Nach FASHOLZ (1997, S. 554) sind Schlüsselqualifikationen "erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind".

Die Frage ist, welche Schlüsselqualifikationen anzustreben sind. Denkt man an die Zielgruppe der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler, dann liegen bereits umfassende Stellungnahmen zu dieser Frage vor. Die umfassende Delphi-Studie kommt zu den Kompetenzen, die in Tabelle 1 aufgelistet sind.

**Tabelle 1: Vier Felder des Allgemeinwissens (Delphi-Studie 1997/98)**

Instrumentelle Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeine Grundlagen und Kulturtechniken: Fremdsprachenkenntnisse, klassische Kulturtechniken, Logik, Kreativtechniken, Technikverständnis</li> <li>• Umgang mit Informationstechniken: Kenntnis moderner Medien, Beherrschung von Programmen, gezieltes Suchen und Auswählen von Informationen</li> </ul>
Personale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliches Erfahrungswissen: Selbstbewusstsein, Identität, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Strukturierung, kulturelles Erleben, Umgang mit Gefühlen, Erfahrung von sozialer Zugehörigkeit, Umgang mit Tod, Ethik, Religion</li> <li>• Persönliche Fähigkeiten zum Umgang mit Wissen: Neugier, Offenheit, kritische Auseinandersetzung, Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen</li> </ul>
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikative Kompetenzen: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung, persönlicher Umgang innerhalb von Partnerschaft und sozialen Beziehungen</li> <li>• Soziale Verantwortung: Toleranz, Verantwortungsbereitschaft, Rücksicht, Solidarität, prosoziales Verhalten</li> </ul>
Inhaltli-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltliches Wissen über aktuelle Probleme: Bildung und Be-</li> </ul>

ches Basiswis- sen	ruf, Ökologie, europäische Integration und weltweite Abhängigkeiten <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltliche Grundlagen: Alltagswissen über Geld, Wirtschaft, Erziehung ..., Grundlagen aus Soziologie, Pädagogik, Geschichte, Religion, Literatur, Philosophie, Politik, Technik, Geographie, Biologie ...</li> </ul>
--------------------------	---

Stellt man nun noch die Ergebnisse der Staufenbergstudie daneben (Analyse der Kompetenzen für Hochschulabgänger seitens der Wirtschaft; siehe Tabelle 2; [www.staufenberg.de](http://www.staufenberg.de)), dann wird die Breite der anzustrebenden Kompetenzen noch größer.

**Tabelle 2: Anforderungen nach Staufenbiehl-Studie 1999 (die ersten fünf pro Kategorie)**

<b>Personenbezogene Merkmale</b>
Teamfähigkeit/Kooperationsbereitschaft
Mobilität
Kontakt-/Kommunikationsfähigkeit
Analytische und konzeptionelle Fähigkeiten
Eigeninitiative
<b>Fachbezogene Merkmale</b>
Examensnote/Prädikatsexamen
Studienschwerpunkte/Fächerkombination
Studiendauer/-verlauf
Studienabschluss
Fachliche Qualifikation
<b>Zusatzqualifikationen</b>
Praktische Berufserfahrung:
Sprachkenntnisse (insb. Englisch)
Auslandserfahrungen/-aufenthalt
Außeruniversitäre Aktivitäten
DV-Kenntnisse

In der Studie heißt es: "Die wachsende Aufgabenvielfalt, mit der heutige Nachwuchskräfte konfrontiert werden, führt dazu, dass auch Persönlichkeitsmerkmale wie analytische Fähigkeiten, Eigeninitiative, überzeugende Persönlichkeit,

Einsatzbereitschaft, Kreativität/Innovationsfähigkeit und Flexibilität einen hohen Stellenwert einnehmen. Die von vielen Unternehmen erhobene Forderung nach "soft skills" wie Zielorientierung, unternehmerisches Denken und Handeln sowie Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung ist Ausdruck der Tatsache, dass Nachwuchskräfte relativ frühzeitig Eigenverantwortung übernehmen und – aufgrund des Wegfalls von Hierarchieebenen – auch in ihrer weiteren Berufsentwicklung vielfach ein größeres Ausmaß an Verantwortung zu tragen haben."

Dies sind damit auch die Inhalte, die in Ziele für die Schülerinnen und Schüler zu transformieren sind. Es ergeben sich im Weiteren für die Lehrkräfte zwei Fragen: (a) Welche Kompetenzen sollen in der Lehrerausbildung geschult werden? (b) Wie lang muss die Liste der Schlüsselqualifikationen in der Lehrerausbildung sein?

Die erste Frage ist in dem vorliegenden Band intensiv diskutiert worden. Die hier vorgelegten Analysen zu den neuen Arbeitsanforderungen für die Lehrkräfte (s.a. v. Saldern, 1999) oder zum sozialen Wandel sind für eine Bildungsbedarfsanalyse wichtig. Einige ergänzende Anmerkungen sind in Tabelle 3 zu finden: Nach SCHMIDT (1994) gehörten folgende Tätigkeiten zu den Aufgaben des Lehrers: umfassende Eltern- und Schülerberatung, Erziehung, gerechte Beurteilung, usw. Diese Aufzählung könnte auch aus dem letzten Jahrhundert stammen. Wie wir wissen muss ein Lehrer heute zeitweise Moderator, Dompteur, Freund, Sozialarbeiter sein. Hinzu kommen heute vielfältige Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung wie Moderieren von Konferenzen, Arbeiten im Team, Gegenseitige Supervision, usf.

**Tabelle 3: Arbeitsanforderungen für Lehrkräfte**

<b>Klassisch</b>	<b>Praxis</b>	<b>Zukunft</b>
• Eltern-	• Moderator	• Moderieren von Kon-

/Schülerberatung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehung</li> <li>• qualifizierte Vor- und Nachbereitung des Unterrichts</li> <li>• schülergerechte Wissensvermittlung</li> <li>• gerechte Beurteilung</li> <li>• effektive, kontinuierliche Aufsicht</li> <li>• Ordnungs- und systemerhaltende Verwaltung</li> <li>• berufsbezogene Fortbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dompteur</li> <li>• Freund</li> <li>• Sozialarbeiter</li> </ul>	ferenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeiten im Team</li> <li>• Gegenseitige Supervision</li> <li>• Erstellen von Schulprofilen</li> <li>• Mitwirkung bei der Einstellung</li> <li>• •Einfache Buchführung</li> <li>• •Einwerben von Drittmitteln</li> </ul>
---	--	---

Ein weitere Steigerung der Anforderungen besteht aber nicht nur durch die steigenden gesellschaftlichen Einflüsse, sondern auch durch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse über z.B. Unterrichtsmethoden, die besonders durch die TIMS-Studie (v. Saldern, 1999b) Gegenstand der Diskussion wurden. Auch das Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, hat vor kurzem eine Übersicht von Studien vorgelegt, die es nahe legt, so vorzugehen. Was fordert Weinert (1998a, 1998b) für die Schule? Direkte Instruktion, Projektunterricht, Gruppenunterricht, ja sogar offenen Unterricht.

**Tabelle 4: Lerntransfer nach Weinert (1998b)**

<b>Konzept</b>	<b>Lernziel</b>	<b>Lernform</b>	<b>Unterrichtsform</b>
Vertikaler Lerntransfer	Ermöglichung und Erleichterung des weiteren Lernens im gleichen Inhaltsgebiet	Erwerb intelligenten Wissens	direkte Instruktion (lehrergesteuerter, systematischer, verständnisintensiver Unterricht)
Horizontaler Lerntransfer	intelligentes und adaptives Anwenden des Gelernten in sehr unterschiedlichen	situiertes Lernen	situiertes Lehren (variables, lebensnahes Üben, Projektunterricht, Gruppenunterricht, Teamarbeit)

	Situationen		
Lateraler Lerntransfer	Lernen lernen; Erwerb von Schlüsselqualifikationen	(angeleitetes) selbstständiges Lernen	Vermittlung und Einübung metakognitiver Kompetenzen; Anleitung zu und Ermöglichung von selbstständigem Lernen; Offener Unterricht
Handlungsbedingter Lerntransfer	Allgemeinbildung, kognitive Förderung; Persönlichkeitsbildung; Wertorientierung und moralische Erziehung; Verhaltensformung	Gewohnheitsbildungen; persönliche Erfahrungen, Reflexionen, implizites Lernen	Schul- und Klassenkultur; Verhaltensregeln, Anspruchsniveau und Anregungsgehalt des Unterrichts, Lehrervorbild, Reflexionsklima

Wichtig ist: Diese neuen Aufgaben führen bei den derzeit vorhandenen Strukturen nicht zur Entlastung, sondern zur neuerlichen Belastung. Wer wollte da noch behaupten, dass eine Lehrkraft über 40 Jahre 28 Stunden Unterricht halten kann, die neuen Aufgaben der Schulentwicklung bewältigt und dabei im Sinne der Ottawa Charta gesund bleibt? In unserem Zusammenhang gefragt: Gibt es nicht eine Obergrenze, allein über Schlüsselqualifikationen Schule bewältigbar zu machen? Muss man nicht auch über die Praxis selbst nachdenken? Dies sind rhetorische Fragen. Die Vermutung, es gäbe einen Deckeneffekt bei der Qualitätsverbesserung durch Anhäufung von Schlüsselqualifikationen, ist nicht von der Hand zu weisen.

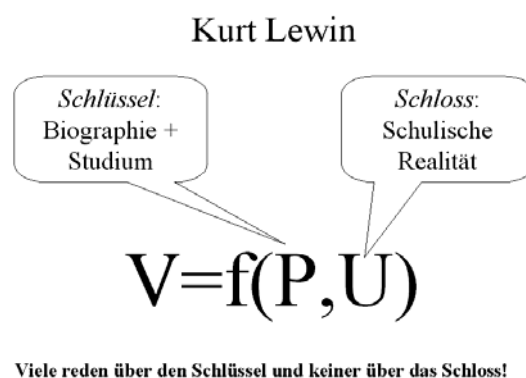
Ein Weiteres kommt hinzu: Selbst wenn es gelänge - auf welchem Weg auch immer - ausgezeichnet ausgebildete Lehrkräfte nach der 2. Phase zu übernehmen, dann ist damit noch nicht garantiert, dass diese "Superlehrkräfte" in der schulischen Wirklichkeit ihre Kompetenzen auch zeigen können.

#### **4 Theoretische Begründung der These**

Zur Erläuterung der Grundproblematik kann man Kurt Lewin heranziehen. Seine bekannte Formel ist in Abbildung 1 zu finden. Die Lehrerausbildung, aber



auch die Biographie vor Antritt des Studiums macht die Person-Seite in dem Modell aus. In Anlehnung an den Begriff Schlüsselqualifikationen sei hier deshalb auch vom Schlüssel gesprochen. Die spätere schulische Realität wird in der Formel durch die Umwelt repräsentiert. Hier ist das Gegenstück zum Schlüssel zu finden: das Schloss. Das Problem der Lehrerausbildung ist, dass man nur an der P-Seite arbeiten können. Man hat also keine Gelegenheit zu prüfen, ob Kompetenz bei den Absolventen in Echtsituationen sichtbar wird.



### **Abbildung 1: Kurt Lewins Formel**

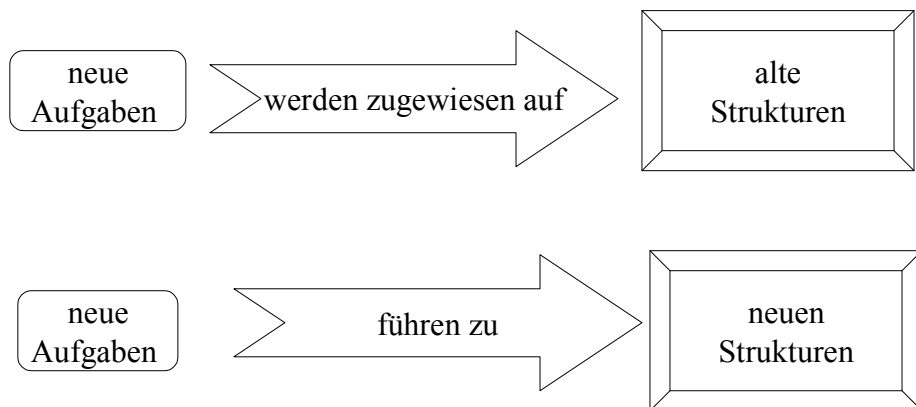
Man kann an der Universität nur den Schlüssel bearbeiten. Diese frustrierende Einschränkung forciert ein Suchverhalten, dass gewissermaßen zwangsläufig zum Konzept der Schlüsselqualifikationen führt. Eine weitere Ursache dieser Suche liegt sicher in der Unfähigkeit, die Anforderungen in den Schulen klar zu definieren. Also sucht man nach dem Prinzip Hoffnung Ausbildungsziele, die dann irgendwie in der Zukunft Effekte haben sollen.

Ziel muss es sein, eine hohen Transfer in die Praxis zu leisten. Performanz interessiert und nicht nur Kompetenz. Man darf nicht nur reagieren auf neue Verhältnisse, wir müssen unsere Kompetenz, und zwar gerade vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Analysen, auch für eine Veränderung der Zustände in den Schulen anwenden. Als Konsequenz muss aber nicht nur die Anpassung der ers-

ten Phase, sondern auch der zweiten Phase (solange dieses Modell noch bleibt) genauso bedacht werden wir natürlich der spätere Berufsalltag.

Der Hintergrund diese Vorgehens ist von Herzog (1963) durch die Frage beleuchtet worden, ob man neue Aufgaben wirklich durch die alten Strukturen bewältigen kann, oder ob neue Aufgaben auch neue Strukturen benötigen (siehe Abbildung 2),

## statisch und dynamisch



(Herzog, 1963)

### **Abbildung 2: Neue Strukturen sind nötig (nach Herzog, 1963)**

Der Ansatz einer Qualitätssicherung der Lehrerausbildung versucht sich also darin, die vorhandenen Strukturen den neuen Aufgaben anzupassen. Da gibt es aber Grenzen. Hier wird die These vertreten, dass die Strukturen verändert werden müssen.

## 5 Probleme mit dem Konzept

Die Grenzen des ersten Vorgehens (neue Aufgaben durch alte Strukturen bewältigen) zeigt sich besonders gut an dem hier diskutierten Konzept der Schlüsselqualifikationen.

- *Schlüsselqualifikationen werden immer dann gefordert, wenn die Anforderungen nicht präzise ermittelt werden können, oder wenn man die Anforderungen aus politischen Gründen gar nicht recht wissen möchte. In beiden Fällen ist die Suche nach Schlüsselqualifikationen ein Ausweichverhalten, um strukturelle Problemlösungen zu vermeiden. Die Diskussion über die Qualität der Lehrerbildung kann man ja durchaus auch interpretieren als Ausweichstrategie gegenüber den Problemen in der Schule.*
- *Manche Schlösser kennen wir gar nicht. Man nennt sie auch heimliche Schlösser. Damit die Frage nach der prognostischen Validität gemeint. Die Suche nach Meta-Schlüsselqualifikationen, wie hier und da formuliert, ist sicher Folge dieser Unsicherheit.*
- *Manche Schlüssel sind schon da und in 1. oder 2. Phase kaum zu verändern sind. Hier geht es um die Frage relativ stabiler Persönlichkeitsmerkmale. Es Fehlgriff wäre es jetzt, durch zu enge Selektionskriterien die perfekten Persönlichkeiten auszuwählen, denn:*
- *Es gibt viele Schlüssel, die in Schlösser passen. Hiermit ist gemeint, dass es nicht von Nachteil sein muss, wenn die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten kennen lernen.*
- *Es gibt alte, tradierte Schlösser, da passt keiner der neuen Schlüssel. Man muss also die Schlösser ändern. Diese Aussage hat direkte Verbindung zur hier vertretenen Grundthese. Verbesserung der Schule muss an vielen Stellen greifen, sonst kommt es zu Asynchronitäten zwischen einzelnen Bereichen.*

- *Ob ein Schlüssel zum Schloss passt, erfahren Studierende zu spät.* Lehramtsstudenten erfahren zu spät, was das spätere Berufsbild eigentlich ausmacht. Wenn man nicht weiß, warum man etwas lernt, dann lernt man es schlechter.

## **6 Vermeintliche Auswege**

Im Folgenden sollen aus der Sicht der systemischen Schulentwicklung einige Wege diskutiert werden, die bei Annahme der These weniger sinnvoll wären.

### **6.1 Selektion vor der Ausbildung**

Es stellt sich die Frage nach durch die bisherige Sozialisation weitgehend gefestigten Persönlichkeitsmerkmalen. Es gibt (auch in diesem Band) Konzepte, die im Grunde eine Selektion schon vor Studienbeginn anstreben, auch wenn dies als Beratung tituliert wird. Davor ist allerdings schärfstens zu warnen: die Interaktionismusdebatte in der Psychologie hat gezeigt, dass Situationen oft eine höhere Varianz bei der Verhaltensklärung haben als Personen (vgl. auch den Beitrag von Pütz in diesem Band). Eine frühe Selektion auf Grund von Persönlichkeitsprofilen kann zur Konsequenz haben, dass man eigentlich gewollte selbstkritische und einfühlsame Menschen davon abhält, das Lehramt zu studieren, und dabei gleichzeitig die robusten und mit überhöher Selbsteinschätzung motiviert, genau dieses zu tun. Dies entbindet nicht davon, sachlich über den Lehrberuf zu informieren. Fragwürdig ist nur, erfolgreiche Lehrkräfte bereits vor der Ausbildung über die klassischen psychologischen Skalen wie Neurotizismus oder Extraversion usw. zu selektieren.

### **6.2 Selektion während der ersten Phase**

Ein zweite, bereits diskutierte, Möglichkeit ist es, nach einer praktischen Phase (Praxissemester oder Schulpraktikum) zu selektieren. Aber dies würde sich wahrscheinlich durch geringe ökologische Validität auszeichnen: Praktika sind keine Ernstsituationen, selbst wenn eigenverantwortlicher Unterricht schon

gehalten wird. Unter Selektionsdruck wird zudem es schwerer sein, Schlüsselqualifikationen aufzubauen. An der Universität kann man nur auf Grund breiter, allgemeingültiger Qualifikationen selektieren wie sie von der KMK für die Hochschulreife definiert worden sind: Auf der 274. Plenarsitzung der KMK am 30.11. und 1.12.1995 in Mainz wurden neue „Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ getroffen. Darin wird Studierfähigkeit wie folgt definiert: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankenganges, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Texte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen. In diesem Bereich müssten die Anforderungen verstärkt werden. Die Anforderung, mal einen englischsprachigen Text zu lesen, ist für viele Lehramtsstudenten eine Überforderung. Für die berufsfeldspezifischen Qualifikationen gilt demgegenüber aber: Förderung vor Selektion. Dazu gehört on erster Linie die Schaffung von Selbstfindungsprozessen.

### **6.3 Selektion in der 2. Phase?**

Nun könnte man zum Schluss kommen, die berufsfeldspezifische Selektion noch später, nämlich in der 2. Phase, anzusetzen. Aber die zweite Phase unterscheidet sich vom Unterrichtsalltag doch in einigen Punkten gravierend, (in Anlehnung an Kurt Czerwenka auf der Interschul 1998).

- Hochschulausbildung sei vor allem theoriebezogen, der Unterricht in der 2. Phase dagegen jeweils situativ (erneut also das Argument der ökologischen Validität).
- Vorstellungen über Kinder, Jugendliche und den Unterricht selbst seien an der Hochschule eher symbolisch oder fiktiv, in der späteren Unterrichtstätigkeit sehr konkret.

- Lernprozesse an der Universität seien zeitlich und oft auch inhaltlich eher unbelastet, denn die Wahlmöglichkeiten der Studierenden sind hoch. In der eigenen Klasse, vor allem beim eigenverantwortlichen Unterricht, aber herrsche ein forcierter Handlungsdruck. Junge Lehrkräfte kämen oft kaum zum Atmen. Stundeninhalte und Ziele seien häufig genau festgelegt.
- Das Universitätsstudium weise zunehmend - zumindest im grundwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich - eher weiche Kontrollen auf. Dozenten könnten ausgewählt, strenge Prüfer oft umgangen, Inhalte nach Schwerpunkten oder Interessen ausgewählt werden. In der 2. Phase dagegen gäbe es häufige Kontrollen und Unterrichtsbesuche.
- Die Verantwortung im Studium sei meist gering: Fehlzeiten würden toleriert, längere Abwesenheiten kaum sanktioniert. In der Schule aber bestehe eine hohe Verantwortung, nicht nur gegenüber sich selbst, sondern vor allem gegenüber den Schülerinnen und Schülern

So unterscheiden sich doch die Lern- und Arbeitssituation grundlegend. In dieser Phase zu selektieren macht keinen Sinn, wenn nicht ein hoher Reflektionsaufwand gewährleistet wird, um die verlangten Schlüsselqualifikationen aufzubauen (also schwierige pädagogische und fachwissenschaftliche Inhalte der Universitätsausbildung in konkrete Unterrichtsvorhaben umzusetzen).

Wenn diese Reflektion nicht geschieht, kann es sogar sein, dass falsche und kontraproduktive Schlüsselqualifikationen aufgebaut werden. Dazu gehört der unreflektierte Aufbau vorhandener Unterrichtsformen und -konzepte, was abhängig ist von den Mentoren und der Schule, in der man arbeitet. Die Folge sind wissenschaftlich nicht haltbare Alltagstheorien über Schüler oder auch Unterricht. Zudem verläuft der Unterricht oft nicht glatt, es gibt zahlreiche *unforeseen situations*, die vom systematischen Aufbau der später notwendigen Qualifikationen ablenken. Es dürfte damit klar sein, dass die Selektion in der 2. Phase, wenn sie so strukturiert bleibt, wie sie es derzeit ist, nicht sinnvoll ist.

## **7 Lösungswege**

Die folgenden Lösungswege ergeben sich daraus, dass eine Verbesserung der Lehrerausbildung alleine wenig Sinn macht. Theoretisch sind diese Wege angebunden an Modelle, die von einer hierarchischen Struktur sozialer Systeme ausgehen.

### **7.1 Praktikum vor Studium**

Es ist erstaunlich, dass die Möglichkeit, die man in anderen Studiengängen auch in Deutschland beobachten kann, nämlich ein halbjähriges Praktikum vor Studienbeginn, nicht in Betracht zieht. Dieses Modell ist z.B. in Schweden auf freiwilliger Basis möglich. Man könnte es aber durchaus als verpflichtend denken. Dieses Modell hätte den Vorteil, dass in den Schulen mehr Lehrhelfer zur Verfügung stünden, die durchaus im Sinn eines Team-Teaching voll einsetzbar wären und dadurch einen ausgezeichneten Überblick über die spätere Berufstätigkeit bekommen würden. Im Gegenzug könnte man die zweite Phase der Lehrerausbildung auf ein Jahr verkürzen. Ein weiterer Vorteil wäre darin zu sehen, dass eine Art Selbstselektion stattfinden würde, die allerdings durch Coachingprozesse begleitet werden müsste, damit sich auch in dieser Phase nicht Studierende selbst selektieren, die später durchaus gute Lehrkräfte werden könnten.

### **7.2 Erste Phase**

Als einen möglichen Lösungsweg könnte man durchaus sehen, dass ein Teil der später notwendigen Qualifikationen bereits durch bestimmte Arbeitsformen im Studium (Projektstudium, Gruppenarbeiten, Teamveranstaltungen und offenes Lernen) an der Universität eingeübt werden. Dies wäre in Grenzen denkbar, obwohl sicherlich auch hier die Übersicht Weinerts herangezogen werden muss: Der auch notwendige vertikale Lerntransfer universitärer Inhalte ist so nicht alleine zu gewährleisten. Es gäbe aber andere Phänomene, die bei den Studieren-

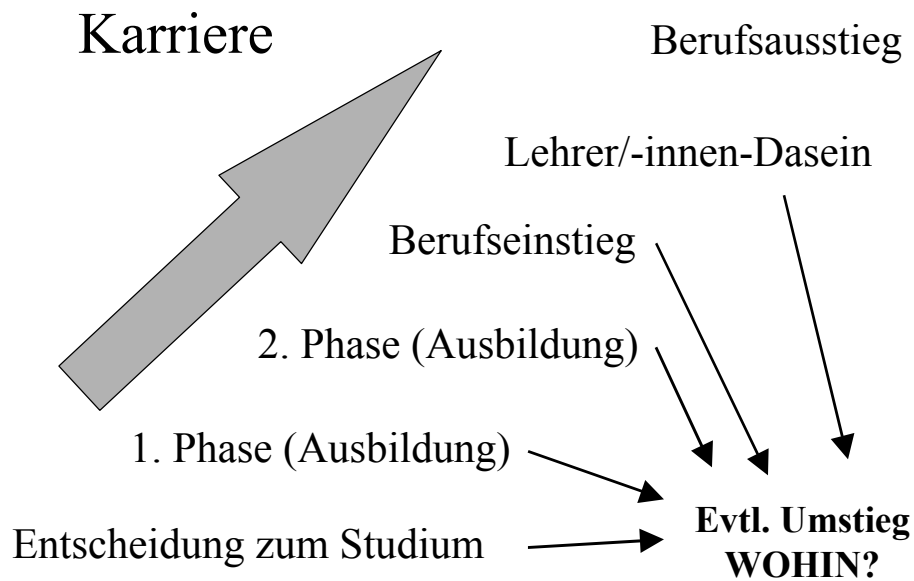
den zu Schlüsselqualifikationen führen, die an der Schule nicht gewollt sind. Die Vorbildwirkung der Lehrenden (Erreichbarkeit, Zeit für beiderseitige Rückmeldung von Referaten und schriftlicher Arbeiten, Kommunikations- und Führungsverhalten in Seminaren, didaktische Qualität von Vorlesungen; usw.) darf nicht unterschätzt werden. Wenn sich die Lehrenden dieser Zusammenhänge nicht bewusst sind, dann werden u.U. durch dieses heimliche Curriculum die falschen Schlüsselqualifikationen modellhaft geschult. Wenn z.B. in Baden-Württemberg in der vorlesungsfreien Zeit einige Pädagogische Hochschulen einfach abgeschlossen werden, dann ist ein Lerntransfer auf die eigene Arbeitshaltung in den Ferien durchaus denkbar.

Ein besonderes Augenmerk in dieser Phase wird noch deutlicher als bisher auf Begründungszusammenhänge des praktischen Tuns gelegt werden müssen. Studierende, gerade nach dem Schulpraktikum, rufen verstärkt nach mehr Praxis, weil es zum einen leichter zu ertragende Inhalte sind, zum anderen aber auch, weil sie den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis noch nicht erkennen. Gerade vor diesem Hintergrund ist erneut eine stärkere fachdidaktische Orientierung insbesondere in den Studiengängen für das Gymnasium zu fordern. Die internationalen Vergleichsuntersuchungen zeigen ja nicht, dass unsere Lehrkräfte fachlich schlecht sind, sondern dass sie immer noch über eine schlechte didaktische Ausbildung verfügen.

### **7.3 Ausstiegsmöglichkeiten schaffen**

Das deutsche Lehrerausbildungssystem ist eine Einbahnstraße. Aus dieser kann man zwar Ausscheren, eine andere Berufsperspektive ergibt sich indessen kaum (siehe Abbildung 3). Ziel muss es, sein derartige Ausstiegsmöglichkeiten in jeder Phase einer Karriere zu schaffen, damit der Ausstieg gleichzeitig zu, Umstieg wird.



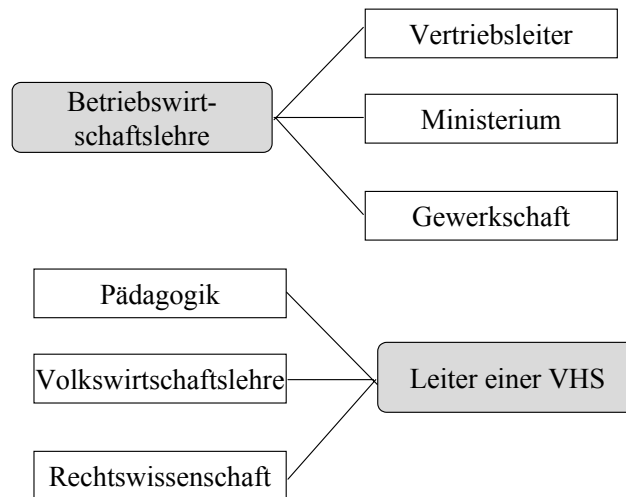


**Abbildung 3: Quo vadis?**

#### 7.3.1 Anerkannter Abschluss nach der 1. Phase

Das jüngst vorgelegte KMK-Papier zur Lehrerbildung unterstützt erneut die Einteilung des Lehramtsstudiums in zwei Phasen. Damit wird zum wiederholten Male ein schwerer Fehler begangen. Das deutsche Modell ist bei weitem nicht hinreichend, weil die erste, bereits mehrjährige Phase nur zu einer Verwendung führt: zur Lehrkraft. Wenn Studierende nach Ende der ersten Phase feststellen, dass sie den falschen Weg gegangen sind, dann haben sie kaum Möglichkeit, ein anderes Berufsfeld zu vertreten. Im Grunde sind sie Studienabbrecher.

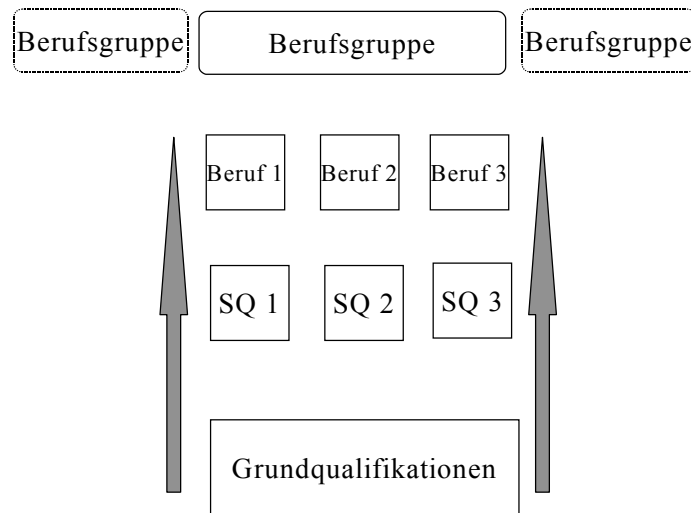
In anderen Bereichen stehen unterschiedliche Ausbildungsgänge und spätere Verwendungen nicht so eng zusammen wie beim deutschen Lehrerausbildungssystem (siehe Abbildung 4). Dies gilt sogar für andere Studiengänge, die auch eine Zweiphasigkeit aufweisen (z.B. Jura).



#### **Abbildung 4: Fachrichtung und Beruf**

Das mindeste, was man schnellstmöglich einführen sollte, ist ein anerkannter Universitätsabschluss für das Ende der ersten Phase. Hier bietet sich durchaus die anglo-amerikanische Struktur an, die (für andere Studiengänge wie Diplom weniger) geeignet erscheint: man könnte nach der erste Phase Bakkalaureus in bspw. zwei Fächern sein. Der Magister wird dann nach der zweiten Phase vergeben, und würde die Bezeichnung haben: Didaktik in den Fächern X und Y.

Dies bedeutet, dass aufbauend auf dem Erwerb von Grundqualifikationen (polyvalente Qualifikationen; Abschluss Bakkalaureus) Spezialqualifikationen notwendig sind (hier also Magister; siehe Abbildung 5).



**Abbildung 5: Polyvalente Qualifikationen**

Die Rolle der Schulpraxis wäre in diesem Modell in der ersten Phase kein zwingender Bestandteil der Ausbildung, sondern diene ausschließlich der Selbstfindung und der Absicherung der Entscheidung, das Lehramtsstudium fortzusetzen. Wenn vor der ersten Phase das halbjährige Praktikum verpflichtend würde, könnte man auf schulpraktische Anteile in der ersten Phase völlig verzichten.

### 7.3.2 Ausstieg jederzeit

Durch die bereits erwähnte Eingleisigkeit der deutschen Lehrerkarriere ist es für Ausstiegswillige außerordentlich schwer, diesen Schritt zu gehen. Die Motivation für diesen Schritt muss nicht unbedingt auf burn-out-Syndrome zurückzuführen sein. Es kann durchaus sein, dass man für immer oder nur zeitweise etwas anderes machen möchte. Die Erfahrungen mit dem Sabbatjahr sind unter gesundheitlichen Gesichtspunkten positiv. Es müsste also möglich gemacht werden, dass die Altersabsicherung anders aufgebaut wird, als dies derzeit der Fall ist. Jeder zeitweise Ausstieg führt derzeit zu weniger Pension.

### 7.4 Nur noch ein Curriculum

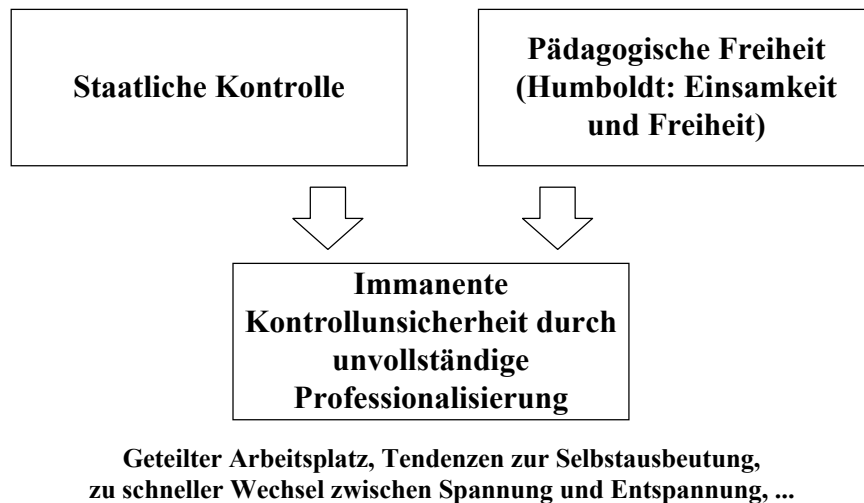
An der Universität muss man fachlich wie methodisch den state-of-the-art vertreten und man kommt deshalb nicht umhin, manchmal Dinge zu propagieren,

die in der derzeitigen Praxis einfach nicht gelebt werden können. Dazu gehören derzeit neueste Entwicklungen im Bereich Schulentwicklung oder auch Unterrichtsmethoden. Ein Hindernis für eine Lösung liegt darin, dass die Universität an der zweiten Phase nicht beteiligt ist. Dies hat u.a. zur Folge, dass man bis heute kein durchgängiges Curriculum schaffen konnte. Es scheint, dass die Selbstrekrutierung der Verantwortlichen in Bildungsministerien und Bezirksregierungen resp. Schulämter dazu geführt hat, dass derartige Probleme der Erwachsenenbildung nicht erkannt werden. Schuldidaktik ist eben nicht Erwachsenenendidaktik. Dies bedingt eine Asynchronität beider Phasen in Inhalten und Zielen. Studierende erhalten so durch beide Phasen zwangsläufig unterschiedliche Signale, was sie eigentlich können müssen. Es ist geradezu ein Kuriosum, dass es bisher noch kein Curriculum gibt, dass die gesamte Lehrerausbildung abdeckt.

### **7.5 Ehrliche Schulentwicklung**

Ein Großteil der schulischen Probleme ist strukturell durch die spezifische Situation des deutschen Lehrers bedingt. Er muss die Spannung zwischen pädagogischer Freiheit und Dienstanweisung leben (siehe Abbildung 6).

# Kontrollunsicherheit



## Abbildung 6: Ursache für Lehrerbelastung

Das Problem ist allerdings erkannt, was zu vielfältigen Aktivitäten geführt hat, die man alle mit Schulentwicklung beschreibt. Die Verbesserung der Schule, die Verbesserung der Lehrerausbildung hat ja keinen Selbstzweck, muss aber wirklich Ernst genommen werden, was man nicht immer erkennen kann. In der Praxis wird Schulentwicklung ambivalent erlebt, nicht nur, weil sie zeitweise zu mehr Belastung führt (s.o.), sondern auch, weil es von oben verordnete Entwicklung ist. Gerade hier kann man von allgemeinen Prinzipien der Organisationsentwicklung lernen. Es gibt Studien darüber, wann eine Innovation Erfolg hat. Zusammengefasst kann man zu den Kriterien erfolgreicher Organisationsentwicklung feststellen (COMELLI, 1985, S. 422; VON ROSENSTIEL, 1989, S.673):

- Die Betroffenen müssen mit einbezogen sein, und
- Die jeweils obere Ebene muss den Prozess voll unterstützen.

Zum ersten ist festzuhalten, dass die schulische Verwaltung noch weit von einem kollegialen Führungsstil entfernt ist. Die hektische Schulgesetzgebung z.B. in Hessen zeigt, dass Prinzipien der systemischen Organisationsentwicklung

noch nicht im Ansatz verstanden wurden. Zum zweiten kann angefügt werden, dass sich selbst organisierende Aktivitäten in den Schulen immer noch mit Skepsis betrachtet und als Angriff auf die eigene Richtlinien- und Weisungskompetenz verstanden werden. Es gibt Gründe daran zu zweifeln, dass Kultusministerien und Bezirksregierungen oder Schulämter wirklich eine Verbesserung anstreben, wenn sie hören, dass sie mehr echte Freiräume geben müssen.

Dabei würden die Lehrkräfte nach einer 1995 durchgeführten Befragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung sich wünschen:

- 90%: mehr pädagogisches Profil der Schule
- 84%: Finanzen selbst verwalten
- 80%: mehr Gestaltungsräume
- 75%: mehr Kooperation mit anderen Schulformen
- 67%: Stellenbesetzung über Schule

Die Lehrkräfte kämen einer ehrlich gemeinten Schulentwicklung damit entgegen.

Ein weiterer Bereich der Schulentwicklung ist die Finanzierung des Bildungssystems. Es ist verlogen, wenn man einerseits TIMS beklagt und als Reaktion nur neue Tests ankündigt und durchführt (so z.B. jüngst in Rheinland-Pfalz in Mathematik oder Nordrhein-Westfalen bei den Abiturarbeiten) und andererseits einem hohen Unterrichtsausfall nicht massiv entgegentritt. Die Lehrkräfte vor Ort können dieses politische Verhalten kaum verstehen.

Wenn man in der Schulentwicklung mehr Selbstorganisation fordert, dann muss man auch danach handeln. In der folgenden Übersicht wird deutlich, wie die Zusammenhänge sind:

**Tabelle 5: Rolle der Behörde und der Schule**

	Verantwortung	Qualität	Ressourcen	Beratung
Schulbehörde	abgeben	Fremdkontrolle	geben	geben
Schule	annehmen	Selbstkontrolle	nehmen	anfordern

Wenn Schulentwicklung also Ernst genommen wird, dann bedeutet dies auch, Ressourcen zu geben. Derzeit ist die Lage paradox: man fordert mehr Eigeninitiative, reduziert aber gleichzeitig von oben die Ressourcen. Ein mittlere Rangplatz bei TIMSS wird als Katastrophe gesehen, ein mittlerer Rangplatz in den OECD-Listen zur Bildungsfinanzierung aber nicht.

### **7.6 Imageverbesserung**

Es sei noch angefügt, dass die ganze Diskussion zusätzlich noch unter dem Druck der gesellschaftlichen Diskussion steht. Der *faule Sack* ist nie ausgeräumt worden. Der Lehrerberuf ist inzwischen in weiten Teilen ein reiner Dienstleistungsberuf geworden, an dem jeder sich in der Lage sieht herummäkeln zu können. Der Staat hilft dabei allerdings kräftig mit: Wenn Schüler statt eines Sportunterrichts einen Kupon erhalten, mit dem sie in einen Verein gehen können, wo sie von einem Übungsleiter statt von einem akademisch gebildeten Sportlehrer ausgebildet werden (wenn dieser Begriff überhaupt noch zutrifft), dann ist dies ein Armutszeugnis. Man muss also auch überlegen, wie das Image verbessert werden kann. Die Steigerung der individuellen Belastungsfähigkeit - so zeigt es sich erneut- reicht alleine nicht aus. Theoretisch wie praktisch ist bekannt, dass Menschen unter Stress soziale Netzwerke benötigen, im Bereich des Bildungssystem scheint man gerade diese Netzwerke und die damit notwendige Anerkennung zu entziehen.

## **8 Zusammenfassung und Fazit**

Die Verbesserung der Auswahl oder Beratung von Studienanfängern und aktiven Lehrkräften hat ihre Grenzen, wenn nicht gleichzeitig über die Verbessere-

rungsmöglichkeiten in der zweiten Phase, in den Schulen und außen drumherum nachgedacht wird. Um in der gewählten Metapher zu bleiben: Der Zugang muss also darin liegen, neben den Schlüsselqualifikationen auch die Schlösser zu verändern. Daraus ergeben sich folgende Forderungen:

- Es ist zu überlegen, ob man nicht ein Praktikum vor Studienbeginn möglich machen sollte (halbjährig und bezahlt)
- Erste und zweite Phase benötigen mindestens ein gemeinsames Kerncurriculum, für die 3. Phase müsste etwas mehr verpflichtenden Charakter bekommen.
- Der Abschluss der ersten Phase muss ein anerkannter Hochschulabschluss sein, der auch anderweitig Geltung beanspruchen kann.
- Der Berufsweg ist flexibler zu organisieren, das Beamtenrecht insbesondere der Versorgungsteil und der einbahnstrassenartige Beförderungsteil muss verändert werden.
- Ein Mehr an neuen Aufgaben ist nur dann zu bewältigen, wenn im Sinne des Subsidiaritätsprinzips neue Strukturen gefunden werden. In der Schulentwicklung muss mehr Ehrlichkeit verlangt werden.
- In der Öffentlichkeit muss der Lehrerberuf offensiver gestützt werden. Ein Abwertung durch Verlagerung an die FH ist massiv entgegenzutreten. Mit den gleichen Argumenten wären auch Medizin und Jura betroffen. Man kann nicht überall ein Mehr fordern, und dann die Ausbildungszeiten und auch die darauf basierende Bezahlung heruntersetzen, was die Ungleichheit zwischen den Lehrberufen nur noch vergrößern würde.

## **9 Literatur**

Herzog, R. (1990). Subsidiaritätsprinzip und Staatsverfassung (1963). In J. Mündler, & D. Kreft (Hrsg.), Subsidiarität heute (S.211-240). Münster: Votum.



Fasholz, J. (1997): Anforderungen an eine allgemeine technische Bildung aus Sicht der Wirtschaft. In Krüger, H.-H.; Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen (Leske + Budrich). S. 551-562.

Saldern, M.v. (1988): Zur Aufgabenfülle der Grundschule. Zeitschrift für Pädagogik, 6, 907-924.

Saldern, M.v. (1999a): Schulleistung in Diskussion. Hohengehren: Schneider.

Saldern, M.v. (1999b): Timss - kulturell interpretiert. Die deutsche Schule, 2, 186-201.

Weinert, F.E.: Eine Lernmethode allein wird nicht genügen. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 272 vom 23.11.1998a.

Weinert, F.E. (1998b): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von Morgen. München. S. 101-125.