



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Dieter Lenzen

Lehrerbildung in Deutschland – Lost in Translation

Vortrag im Rahmen der Plenarversammlung des Philosophischen Fakultätentages an der Universität Osnabrück am 28. Juni 2012

In ihrem zweiten großen Spielfilm demonstriert Sophia Coppola in der symptomatischen Titelrolle des Films, wie die in diesem Film gezeigten Regieanweisungen eines japanischen Regisseurs gegenüber dem Träger der Hauptrolle buchstäblich verloren gehen, weil die Dolmetscherin alles in einem simplen Satz zusammenzufassen versucht. Ich möchte heute über das Gefühl sprechen, das uns beschleicht, wenn wir erfahren müssen, dass das Wesentliche verloren geht. Das Wesentliche in unserer Welt, zumindest der Geisteswissenschaften, mag mit dem Begriff der allgemeinen Bildung gefasst sein, für die die kontinentale Wissenschaft, namentlich *das deutsche Universitätsverständnis* beginnend mit der Spätromantik, einmal gestanden hat. Das wird übrigens alles andere als nostalgisch, sondern ich möchte versuchen zu rekonstruieren, was geschehen ist und welches Verständnis jene Versuche leitet, für die Lehrerbildung in Deutschland Standards zugrunde zu legen, denen die universitären Fächer curricular und vor allem in ihrem Prüfungsgeschehen folgen sollen. Dabei wird deutlich, dass nicht nur etwas in der „Übersetzung“, sondern in demjenigen verloren geht, was der alten englischen Begrifflichkeit entsprach, der zufolge Translation auch „(Um)wertung“ heißt.

Der Anlass ist mir seitens ihres Vorsitzenden genannt worden: Sie möchten sich mit den KMK-Standards der Lehrerbildung beschäftigen und den Konsequenzen für das universitäre Studium, und ich nehme an, auch mit den Konsequenzen für das Selbstverständnis der Geisteswissenschaften. Insofern habe ich den Auftrag entgegengenommen, die gegenwärtige Situation einzuschätzen und vielleicht ein paar Worte zu künftigen Entwicklungen und Optionen zu sagen.

Die gegenwärtige Situation ist wie alles Produkt einer historischen Entwicklung, die ins 20. Jahrhundert zurückreicht und anlässlich der Reichsschulkonferenz von 1919 eine besondere

Dynamik entwickelte. Während Eduard Spranger noch während des 1. Weltkrieges seinem Kaiser empfahl, die komplette Lehrerausbildung keinesfalls an Universitäten zu verlagern und besonders die Ausbildung der Volksschullehrer nicht für wissenschaftsfähig hielt, sondern in Lehrerseminaren sah, änderte er seine Meinung unter dem Eindruck der Revolution schleunigst und wurde zum Protagonisten einer Entwicklung, die in der Weimarer Zeit zu einer Akademisierung der Volksschullehrerausbildung in Preußen durch die Einführung der pädagogischen Akademien führte. Dieses war nicht zuletzt dem Druck der Lehrervertretung geschuldet, die bereits seinerzeit in dem Wissenschaftlichkeitsanspruch der Lehrerausbildung als Ganzer, die damals noch Lehrerbildung hieß, die Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg des pädagogischen Personals sah. An diese Zweiteilung, Gymnasiallehrerausbildung an Universitäten und Volksschullehrerausbildung in pädagogischen Akademien, knüpfte die restaurative Bundesrepublik nach 1945 an, indem sie die durch die Nationalsozialisten eingeführte Differenzierung zwischen der Hochschule für Lehrerbildung und die Lehrerbildungsanstalten wieder aufhob. Fortan existierten die Gymnasiallehrerausbildung an den Universitäten und die Ausbildung der Volks- und Realschullehrer an pädagogischen Akademien, später Hochschulen. Das Argument der notwendigen wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrer aller Schultypen führte dann in den 80er Jahren zu der fast kompletten Schließung der pädagogischen Hochschulen. Viele von uns haben diesen Integrationsprozess aktiv oder passiv miterlebt. Wesentlich ist dabei – noch einmal – der Hinweis auf die notwendige Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung, nicht nur der Wissenschaftsorientierung, die auch hätte stattfinden können an Fachhochschulen, pädagogischen Akademien oder Hochschulen. Mit anderen Worten: Es wurde davon ausgegangen, dass auch Lehramtsstudenten am Forschungsprozess in ihren Unterrichtsfächern zu beteiligen sind, die selbst natürlich nicht der Logik einer Berufsorientierung folgten, sondern der Erkenntnisgewinnung im Hinblick auf ihre Gegenstände. Dieses war der Grund dafür, dass zunächst spezifische Lehrerausbildungscurricula auch politisch nicht gewollt sein konnten, da sie die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung und damit die Einstiegsbesoldung nach A 13 infrage gestellt hätten. Sollte es heute also dazu kommen, dass Standards der Lehrerausbildung dominant berufsorientiert und nicht orientiert an der Struktur der Disziplin wären, würde sich daraus konsequenterweise die Frage nach der Adäquatheit des Ortes Universität für die Lehrerausbildung stellen.

Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Lehrerausbildung gehört es auch, dass bereits der deutsche Bildungsrat zwischen 1965 und 1975 eine berufliche Professionalisierung der Lehrer-

ausbildung forderte, was naturgemäß in einem gewissen Widerspruch zu dem Verwissenschaftlichungsanspruch stand, es sei denn, man würde die Unterrichtswissenschaft zur Leitdisziplin der Lehrerausbildung gemacht haben, statt der wissenschaftlichen Fächer, die den Unterrichtsfächern zugrunde liegen, also Germanistik, Mathematik, Physik usw.. Man sieht also, dass zunächst eine fachfremde Erwägung, nämlich die der Aufwertung des Lehramtes, zu der Verwissenschaftlichung der kompletten Lehrerausbildung führte, dass deren Konsequenzen, nämlich die Orientierung an der Logik der Wissenschaften als Ursache für Praxisferne, Praxisschock und Leistungsdefizite gesehen wurden, so dass die Professionalisierung der Lehrerausbildung zwangsläufig dazu führen musste, dass die Sozialwissenschaften, namentlich die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktiken zu Leitdisziplinen dieser akademischen Ausbildung prädestiniert schienen.

Historisch erstaunlich bleibt umso mehr die Idee, die universitären Curricula, und nun auch diejenigen der den Unterrichtsfächern zugrunde liegenden Wissenschaften, zu standardisieren. Dieses übrigens auch noch aus einem ganz anderen Grunde, der zunächst mit der Lehrerausbildung nichts zu tun hat: So beschlossen die Kultusminister 1973 die Einführung sogenannter Normenbücher unter dem Titel „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“, um einer vermeintlichen verfassungsrechtlichen Notwendigkeit zu entsprechen, die darin bestand, die Noten zwischen den Bundesländern als Grundlage des Numerus Clausus vergleichbar zu machen. Dieses Unternehmen löste in den 70er Jahren heftige Diskussionen und kraftvolle Abwehrkämpfe aus, die am Ende erfolgreich waren, zumal das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil vom 08.02.1977 sich von dieser Art der Normierung distanzierte. Der Verfassungsrechtler Wolfgang Perschel stellte 1977 selbst für den schulischen Bereich, für den das Gebot der Wissenschaftsfreiheit nicht gilt, fest, dass dieser Normierungsversuch verfassungswidrig sei. Und zwar deshalb, weil nicht die Exekutive, sondern allenfalls das Parlament Zielfunktionen, also auch Lernziele, für die Schule definieren könne, da es sich bei solchen Normen um „wesentliche“ Entscheidungen handele. (Perschel 1977, S. 45) Des Weiteren wurde festgestellt, dass Normierungen, insbesondere wenn sie auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau stattfinden, dem Gebot der „Voraussehbarkeit staatlichen Handelns“ (Ebd., S. 49) widersprechen, da aus solchen Normen völlig unterschiedliche Wirklichkeiten abgeleitet werden könnten, die wiederum zu unterschiedlichen Bewertungen und damit zu differenten Lebens- und Berufschancen führen. Noch einmal: Normierungen wurden selbst für das

Schulwesen problematisiert, obwohl hier kein verfassungsrechtlich garantierter Freiheitsraum existiert.

Nachdem ca. 15 Jahre lang Normierungsversuche im Bildungswesen vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen nur äußerst vorsichtig angegangen wurden, und zum Beispiel Lehrpläne sukzessive in Richtlinien und Rahmenlehrpläne diffundierten, also eine Liberalisierung stattfand, löste sich diese Entwicklung, der zweifellos auch ein Missbrauch innerhalb der Universitäten nicht abgesprochen werden kann, unter einer Reihe von epochalen Ereignissen wieder auf: Der Zusammenbruch der obrigkeitsstaatlichen Systeme der kommunistischen Diktaturen machte es nicht mehr erforderlich, diesen eine liberale Variante entgegenzustellen, die Globalisierung implizierte zumindest im Diskurs einen verschärften wirtschaftlichen Wettbewerb, unterlegt durch zyklische Krisenerscheinungen der kapitalistischen Produktionsweise und ergänzt um die nach 30 Jahren auch politischerseits nicht mehr mögliche Leugnung des demographischen Wandels mit seinen Folgen für die Unterdeckung des Beschäftigungssystems mit qualifizierten Arbeitskräften. Auf diesem Hintergrund ist die plötzliche mediale Wirkung internationaler Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS oder PISA zu verstehen, die in den 90er Jahren keineswegs neu waren, sondern in unterschiedlichen Formen seit den 60er Jahren existierten, aber schlichtweg ignoriert wurden. Auf diesem Hintergrund löste der sogenannte PISA-Schock eine breite Bereitschaft seitens der Politik aus, sich nach 20 Jahren von Ignoranz und Bagatellisierung dem Bildungswesen verstärkt zuzuwenden. Dieses Mal reagierte die Politik aber, anders als in den 70er Jahren, nicht (nur) mit einer bewussten und nicht finanzierten Expansion, sondern mit der Forderung nach Qualitätssicherung. Es kann nicht ernsthaft in Frage gestellt werden, dass dieser Schritt mehr als überfällig war. Wer als Vater, Mutter oder als Praktikumsbetreuer einen intensiveren Einblick in das deutsche Schulsystem, vor allem in die Qualität des Unterrichts hatte, wird nicht problematisieren wollen, dass zutrifft, was die PISA-Untersuchungen akribisch belegten: Das Problem des deutschen Schulwesens ist nicht seine Struktur, seine Gliedrigkeit oder etwa schlecht bezahlte Lehrer (tatsächlich sind sie die bestbezahlten der Welt), sondern die Qualität der einzelnen Unterrichtsstunde, vulgo: die Qualität der Lehrer selbst. Nach einer Phase der Lehrerschelte (Gerhard Schröder: „Faule Säcke“) landete auch dieses Problem, wie fast jedes Versagen in anderen gesellschaftlichen Subsystemen, im universitären Bereich: Wenn die Lehrer schlecht waren, dann waren sie entweder schlecht ausgewählt oder schlecht ausgebildet oder beides. Es spricht viel dafür, dass letzteres zunächst einmal richtig ist: Im Gegensatz zu erfolgreichen PISA-Ländern wie Finnland

gibt es aus verfassungsmäßig guten Gründen keine Eignungsprüfung für Lehramtsstudiengangbewerber und wie bereits genannt, aus Gründen der gewollten Wissenschaftsorientierung der Lehrerausbildung auch keine inhaltliche Determination universitärer Curricula außer in der damals noch üblichen Form der Abstimmung von Rahmenprüfungsordnungen zwischen der HRK und der KMK.

Dieses änderte sich schlagartig durch zwei Ereignisse: Durch die vierte Novellierung des HRG (1998) und durch den Bologna-Prozess. Die Novellierung zielte auf die Deregulierung des Hochschulsystems ab. Die Rahmenprüfungsordnungen wurden, wenn auch nicht abgeschafft, zu einer freiwilligen Übung von HRK und KMK, die alsbald eingestellt wurde und im Verein mit dem Bologna-Prozess zog sich, nach internationalen Vorbild und seitens der Universitäten auch durchaus gewollt, der Staat aus der inhaltlichen Determination von Prüfungsordnungen zurück. Mit diesem Autonomiegewinn ist, wir wissen es alle, die im Rahmen der Einführung des New Public Management üblich gewordene Output-Steuerung eingeführt worden, die einer Art Zwangslogik folgen musste: Wenn ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen werden sollte und Anforderungen und Leistungen europaweit miteinander vergleichbar werden sollten (wir bemerken die Analogie zu den Normenbüchern in den 70er Jahren) dann bedürfte es einer Standardisierung, die im Leistungspunktesystem und durch die Währung „Workload“ gewährleistet werden sollte. Des Weiteren bedürfte es einer Qualitätskontrolle der Lehrerausbildung, die besser funktionieren sollte als die staatlichen Rahmenprüfungsordnungen, so dass also die Wissenschaft selber in die Rolle der Curriculum-Polizei versetzt wurde und nach internationalen Vorbild, dort aber aus ganz anderen Gründen, das System der Akkreditierungsagenturen aufgriff. Gleichzeitig ließ sich im Rahmen der Bologna-Reform die Zahl der Studienanfängerplätze um 25% kostenneutral erhöhen und die öffentliche Argumentation über Qualitätsdefizite in der Lehrerausbildung auf die Universitäten zurückverweisen, da diese ja nunmehr autonom über ihren Mitteleinsatz, der in den letzten 15 Jahren im Hochschulbereich signifikant weiter gesunken ist, selbst verfügen können. Es beschwerte sich niemand: Alle Hochschulen haben dabei mitgemacht und die wenigen Einwände von Kritikern bereits am Anfang dieser Prozesse wurden mit dem Hinweis auf Europa-Feindlichkeit, Provinzialität oder mangelnde Qualitätsbereitschaft abgebügelt.

Fasst man diese Entwicklung unter einem Begriff, dann haben wir es mit einem Musterbeispiel pfadabhängiger Entscheidungsketten zu tun: Der Normierungsschub, dem wir uns nun gegenüber sehen, ist die Folge aus Autonomiebestreben, finanziellen Defiziten, europäischer

Vereinigung, einer Denunziation des Bildungswesens und namentlich der Schule, und der viel zu späten Bearbeitung von demographischem Wandel, Globalisierung und den Folgen des Zusammenbruchs einer ganzen seinerzeit bipolaren Weltordnung. Ich weise darauf hin, um keine Illusionen aufkommen zu lassen: Das in der Betriebswirtschaft gerne herangezogene Beispiel einer pfadabhängigen Entscheidung, die raumfressende Coca-Cola-Flasche oder die deutsche Schreibmaschinentastatur können nicht mehr geändert werden, weil Coca-Cola dann nicht mehr Coca-Cola wäre und die Umstellung auf eine ergonomischere Buchstabenfolge, etwa aus Anlass der Einführung von PC-Tastaturen versäumt wurde, bzw. womöglich im Hinblick auf den Weiterbildungsbedarf schlicht zu teuer gewesen wäre.

Wo befinden wir uns jetzt also? Der politisch absolut salonfähige Normierungsschub materialisiert sich notwendigerweise in der Formulierung von Outputs, die auf die einfache Frage antworten: Was ist ein guter Lehrer? Wenn man dieses definieren kann und davon ausgeht, dass auch Lehramtsstudenten grundsätzlich lernfähig sind, das Ergebnis dieses Lernens aber wegen der Output-Steuerung messbar gemacht werden muss, dann befinden wir uns in derselben Situation wie bei der versuchten Einführung der Normenbücher in den 70er Jahren: Es ist erforderlich, Messoperationen zu beschreiben, an denen das Erreichen der Qualifikationsmerkmale von Lehrern – eben: gemessen werden kann. Auch dieser Versuch ist in den 70er Jahren durch die damalige Adaptation der US-amerikanischen Lernzielorientierung des Unterrichts schon einmal gemacht worden. Er scheiterte gleichfalls an dem massiven Widerstand aus der seinerzeit emanzipationsorientierten Wissenschaftskultur, die behavioristische Lernmodelle grundsätzlich ablehnte. Zur Erinnerung: Die Definition von Lernzielen und die Beschreibung der Messoperationen für ihr Erreichen macht es erforderlich, die Lernziele beobachtbar zu machen, genauer ihr Erreichen. Beobachtbar sind aber nur Handlungen und Äußerungen. Von ihnen muss auf die Qualifikation rückgeschlossen werden. Handlungen und Äußerungen liegen nun zwei Vorstellungen von Lernen zugrunde, nämlich diejenige der Kompetenz und diejenige des Wissens. So sind Kompetenzen in Handlungen messbar: Ob jemand Fahrradfahren kann, ist beobachtbar oder besser gesagt: Nur wenn ich jemanden beim Fahrradfahren beobachten darf, kann ich sagen, dass er Radfahrkompetenz besitzt. Demgegenüber ist Wissen nicht durch stereotaktische Untersuchungen des Gehirninhaltes messbar, sondern in Äußerungen, die als Reaktion auf einen Stimulus, etwa eine Prüfungsfrage in einer Multiple-Choice-Klausur, gestellt werden. Für denjenigen, der solche Untersuchungen vornimmt, also auch für den bewertenden Lehrer, ist es völlig unerheblich, was sich im Kopf sei-

ner Probanden, vulgo: Schüler abspielt. Interessant ist nur, ob die Operationen und Äußerungen gezeigt werden, die für den Ausdruck von Wissen bzw. Kompetenz gehalten werden.

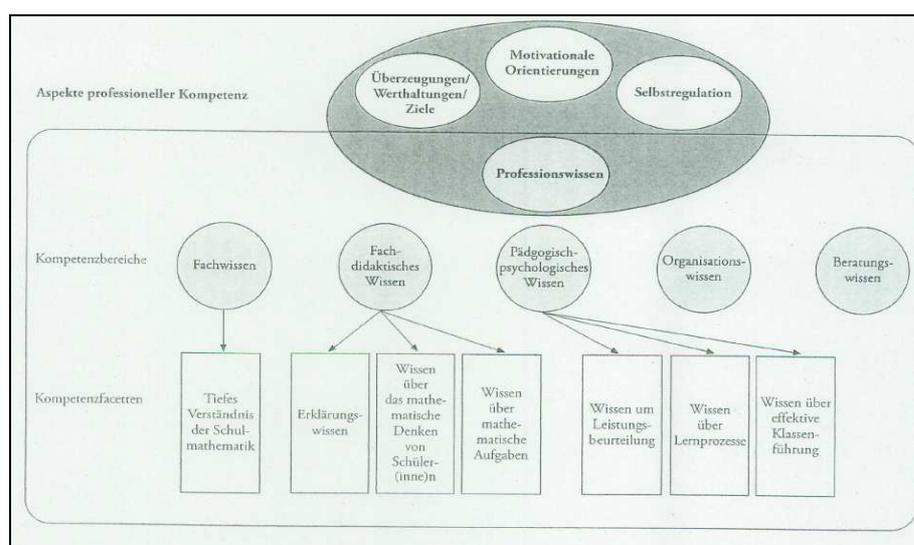
Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Die Messung von Kompetenz ist auch im Hinblick auf schulische Lernresultate in vielen Fällen sinnvoll. Das klassische Beispiel der Kompetenz des Leseverstehens wird niemand ernsthaft in Frage stellen wollen. Ob jemand lesen kann und versteht, was er gelesen hat, ist durch relativ einfache Messoperationen beschreibbar und wir alle müssen daran interessiert sein, dass Kinder lesen können und nicht nur dieses. Beim Wissen wird es schon etwas komplizierter. Man muss sich schon sehr komplizierte Operationen ausdenken um festzustellen, ob etwa ein Grundschulkind wirklich verstanden hat, dass Holz nicht auf dem Wasser schwimmt, sondern wegen des Auftriebs nicht versinkt. Wir sehen sehr schnell, dass keineswegs jedes Wissen – und schon gar nicht objektiv, reliabel und valide – gemessen werden kann. Die Folge für den Schulbereich und namentlich für die internationalen Vergleichsuntersuchungen liegt auf der Hand: PISA kann nur messen, was in einem weltweit identischen Untersuchungssetting beobachtet werden kann unter der Voraussetzung, dass überall die gleichen Curriculum-Inhalte vorfindbar sind. Das Risiko der Umkehrung liegt auf der Hand: Es rücken solche Gegenstände und Fähigkeiten in den Mittelpunkt, die messbar sind und an den international ein identisches Interesse besteht.

Man mag sich also fragen, was sich eigentlich in den 35 Jahren geändert hat, seitdem eine massive gesellschaftliche Kritik das Lernzielkonzept abschmettete. Die Antwort ist einfach: Zunächst einmal nichts, denn die Einwände sind nicht widerlegbar. Allerdings gibt es einen Unterschied zwischen dem US-amerikanischen und dem eher europäischen Messmodell. Da amerikanische Bildungseinrichtungen ihre Qualität wegen der Schul- und Studiengebühren ständig unter Beweis stellen müssen, sind zweifelsfreie Tests unentbehrlich, treiben aber den Behaviorismus auf die Spitze. Der Anspruch der namentlich deutschen Kompetenzmodelle geht dahin, dass für sie die behavioristische Vereinseitigung nicht gelte. Die amerikanische Variante der Standardbasierung hat Walter Herzog wie folgt zusammengefasst:

„Ein Kernelement des technologischen Modells, das der standardbasierten Schulreform zugrunde liegt, bildet der Ist-Soll-Vergleich. An diesem Vergleich entscheidet sich, ob die vorgegebenen Ziele erreicht wurden oder nicht. Die Soll-Komponente liegt in den Bildungsstandards, die Ist-Komponente in den Ergebnissen der Tests, mittels derer die Standards überprüft werden.“ (2010, S. 40) Demgegenüber orientieren sich die zentraleuropäischen Standardisie-

rungsversuche, die eigentlich gar nicht so heißen dürften, an Kompetenzmodellen. Sie modellieren fachliche Lernprozesse in einer Zeitreihe und sollen den Prozess des Kompetenzerwerbs abbilden. Ferner sollen die Kompetenzmodelle Wege der Erreichbarkeit aufzeigen, curriculare Inhalte und den Lehrern die Planung des Unterrichts erleichtern. (Vgl. ebd., S. 43) Dieses würde aber nur funktionieren, wenn ein Missbrauch der Kompetenzmodelle ausgeschlossen wäre. Schon in der Bezeichnung als „Standards“ zeigt sich aber, dass das gar nicht politisch beabsichtigt ist.

Und: Auch ein solches Kompetenzmodell kann gar nicht anders verfahren, als die Qualitätsmerkmale weitestgehend außen vor zu lassen, von denen wir sagen würden, dass sie das Ergebnis von Bildung durch Wissenschaft sind. Selten schön zeigt sich das anhand des Kompetenzmodells des großen Forschungsprogramms COACTIV für das Professionswissen von Mathematiklehrern, das eben dort wie folgt dargestellt wird: Abb.: Kompetenzmodell mit Spezifikationen für das Professionswissen von COACTIV



Quelle: Kunter und andere 2011, S. 32

Das ist indessen ein Element, das gerade für Geisteswissenschaftler von besonderer Bedeutung ist. Nicht umsonst handelt es sich bei diesem Kompetenzmodell auch um ein solches, das sich an Mathematiklehrer richtet. Schaut man sich demgegenüber ein Kompetenzmodell für das Fach Evangelische Religion, also für die Schüler, nicht für die Lehrer an, dann werden die Grenzen sehr schnell sichtbar:

„1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.“

(Fischer/Feindt 2010, Seite 228) Hier zeigt sich, dass zwischen der Kompetenzbeschreibung und der erforderlichen Messoperation eine riesige Lücke klafft, deren Schließung wir uns nachher noch genauer anschauen müssen.

Gleichwohl zu den wichtigen Erkenntnissen der COACTIV-Studie über die professionelle Qualifikation von Mathematiklehrern gehört, dass dem Fachwissen, also dem im Mathematikstudium erworbenen Wissen eine besondere Bedeutung zukommt. Dieses Wissen bleibt indes „träge“, „wenn es nicht durch ein reiches Repertoire mathematischen Wissens begleitet wird, das sich direkt auf das Curriculum, den Unterricht und die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern bezieht.“ (Kunter und andere 2011, S. 169) Krauss, Baumert und Blum (2008) haben daraus die Konsequenz gezogen, mathematisches Wissen in vier Elemente zu differenzieren:

„(a) Das akademische Forschungswissen, das an Universitäten erzeugt wird, (b) ein profundes mathematisches Verständnis der Mathematik, die in der Schule unterrichtet wird, (c) eine Beherrschung der Schulmathematik auf dem jeweils unterrichteten Niveau und (d) mathematisches Alltagswissen, über das Erwachsene nach dem Verlassen der Schule verfügen.“ (zit. n. Kunter und andere 2011, S. 169)

Und, was uns nicht ernsthaft wundert, „berufsübergreifende Analysen“ zeigen, „dass die kognitiven Fähigkeiten einer Person den stärksten Prädiktor für verschiedene Kriterien beruflichen Erfolgs darstellen.“ (Ebd., S. 297)

Schaut man sich nun die Standards selbst an, so schwankt man zwischen dem Urteil, dass es sich um Banalitäten auf höchstem Niveau handelt und der Befürchtung einer Unterdetermination, auch wenn man grundsätzlich gegen Normierungen wäre. So lässt sich durchaus sagen, dass die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ einen Konsens in der Erziehungswissenschaft darstellen dürften. Allerdings erfordern die insgesamt elf erwarteten Kompetenzen ein hochschulisches Lehrangebot, das durch eine normale erziehungswissenschaftliche Ausstattung an Professuren nur an wenigen Standorten abgebildet werden kann. So ist es zum Beispiel keineswegs selbstverständlich, dass eine lehrerausbildende Universität auch Medienpädagogik und Medienpsychologie anbietet, über Politikwissenschaftler zur Vermittlung von demokratischen Werten und Normen verfügt, über Sozialpädagogen im Hinblick auf Gefährdung des Kindes- und Jugendalters, über Spezialisten für Stressforschung usw., wie es die Standards verlangen.

Anders mag sich die Situation im Hinblick auf die Lehrerbildungsstandards in den Unterrichtsfächern darstellen. Die Autoren scheinen, übrigens ähnlich wie bei den Fächern Deutsch oder Geschichte, versucht zu haben, sich der Standardisierung so weit wie möglich zu entziehen, indem sie einen breiten Katalog von Elementen ihrer Fächer notieren. Wenn z.B. in der Philosophie als erster Studieninhalt notiert wird: „Überblick über Positionen und Probleme der theoretischen Philosophie in Geschichte und Gegenwart“ und für die praktische Philosophie etwas analoges formuliert wird, dann dürfte das nahezu das gesamte Fach abdecken, ähnlich im Fach Deutsch, wenn von „Epochen der deutschen Literaturgeschichte auch im internationalen und interkulturellen Kontext“ die Rede ist. Und im Fach Geschichte ist es von dem Inhalt „Periodisierung“ bis zu der Beantwortung der Frage, welche historischen Perioden in welchen Amplituden denn gelernt werden sollen, noch ein weiterer Schritt. Es mag sein, dass die Autoren eine Strategie der Konfliktvermeidung versucht haben und möglichst viel einschließen wollten oder die Strategie der wundersamen Professuren-Vermehrung, für die die Standards eine herrliche Legitimationsbasis darstellen. Wie dem auch sei: Vor Ort und das heißt entweder in der Auseinandersetzung der Universität mit ihren Kultus- und Wissenschaftsministerien oder in der Auseinandersetzung der Fakultät mit ihrer Hochschulleitung oder in der Auseinandersetzung der einzelnen Professur mit ihrem Dekanat bleibt nichts anderes übrig, als zu konkretisieren und, mit Blick auf die fachspezifischen Bestimmungen des Bologna-Prozesses, zu operationalisieren, denn die Kette ist vollkommen klar: Lehrerbildungsstandards – Studienordnungen – Fachspezifische Bestimmungen – Prüfungsordnungen – Prüfungen. Und genau an dieser Stelle entsteht ein doppeltes Problem. Zum einen muss die Normierungsberechtigung als solche in Frage gestellt werden, aber entscheidender ist der zweite Gesichtspunkt: Es ist eben ein logischer Unfug, wenn man konkrete Normierungen vor Ort aus abstrakteren Normen ableiten und sie damit begründen möchte. Dieser Zahn ist den Curriculum-Entwicklern und Oberschulräten eigentlich in den 70er Jahren bereits durch die Debatte über das Deduktionsproblem in der Curriculum-Entwicklung gezogen worden, aber von diesen Beteiligten sind vielleicht nicht mehr viele im Dienst. Deswegen sei es wiederholt: Konkrete Normen, etwa die Lektüre einer Novelle Tiecks ist aus der übergeordneten Standardisierung „Epochen der deutschen Literaturgeschichte...“ nicht ableitbar und vor allen Dingen nicht legitimierbar. Jedes andere Werk ist vor dem Hintergrund der übergeordneten Norm gleichwertig. Das Risiko, dass ein Tieck-Spezialist in der Universität Gronau, die es nicht gibt, sein Hobby mit den Standards zu legitimieren versucht, ist groß, und umgekehrt ist es eben nicht egal, ob ausgewählte Epochen der deutschen Literaturgeschichte ausgerechnet mit Tieck oder am Ende gar mit Karl

May unterlegt werden. Die epochalen Verständnisse der Lehramtsstudierenden für die Literaturgeschichte unterscheiden sich eben erheblich voneinander, je nachdem ob er sich mit Schund, Gebrauchs- oder Weltliteratur beschäftigt. Im Resultat bedeutet dieses, dass die Standards der Lehrerbildung in einem Fach Deutsch entweder gar nicht standardisieren, dieses im besseren Fall, oder, im schlimmeren Fall, die darin gesicherte Wissenschaftsfreiheit unkontrolliert einengen, in dem Administratoren in Studienbüros, Oberschulräte, Akkreditierungsagenturen, der P.E.N.-Club oder Amnesty International konkretisierende Operationalisierungen fordern und womöglich auch durchsetzen.

Ich versuche die Probleme zu resümieren, die Normierungsversuche im universitären Bereich des Bildungssystems mit sich bringen:

1. Es besteht das Risiko, ein historisches Modell zu wiederholen, das, nicht zuletzt verfassungsrechtlich, sogar im schulischen Bereich gescheitert ist: Das der Normenbücher.
2. Der Normierungsprozess hat Pfadabhängigkeiten von Entscheidungen geschaffen, deren Zwangsläufigkeit nur unterbunden werden kann, in dem die Kette beendet wird.
3. Die Unterfinanzierung des Hochschulwesens hat Normierungszwänge zum Zwecke der Rationalisierung im Sinne der Output-Steuerung verstärkt.
4. Die Übernahme US-amerikanischer Literacy-Konzeptionen verfehlt, auch wenn sie als Kompetenzmodelle formuliert sind, das europäische Bildungsdenken, insofern sie sich zwangsläufig auf Messbarkeit reduzieren müssen.
5. Die implizite Rückkehr auf behavioristische Konzeptionen impliziert in ihrer Soll-Ist-Struktur eine Vernachlässigung des Inhaltlichen.
6. Die zwangsläufige Konzentration auf Kompetenz und Wissen verfehlt das Konzept von Bildung durch Wissenschaft und riskiert zu einem Konzept der Halbbildung zu werden.
7. Der implizite Deduktionismus unterdeterminierter Standards riskiert die eigentliche Absicht der Standardisierung selbst zu verfehlen, nämlich Qualität zu sichern.
8. Der Deduktionismus impliziert unbeabsichtigte Nebenwirkungen bei den lernenden Lehramtsstudierenden.
9. Die Verlagerung von Freigabeentscheidungen für Hochschulcurricula in der Lehramtsausbildung auf Akkreditierungsagenturen ist verfassungswidrig.
10. Ein ernst genommener Katalog der Lehrerbildungsstandards ist für kleine und mittelgroße Institutionen der Lehrerausbildung in den Kosten nicht darstellbar.

Was ist in dieser Lage zu tun? Die Geisteswissenschaftlichen Fakultäten können eine machtvolle Institution sein, wie natürlich auch diejenigen in anderen Fächergruppen. Die einfachste Option ist es, die normativen Anforderungen solcher Standards verbal in den einschlägigen Ordnungen abzubilden und im Übrigen zu unterrichten wie eh und je. In manchen Fächern ist dieses leichter möglich als in anderen. Aber das ist natürlich keine Lösung. Dieses Muster ist auch im Rahmen des Bologna-Prozesses versucht worden. Es ist jämmerlich gescheitert, die Folgen können besichtigt werden. Wir müssen uns mit dem Thema des allfälligen Standardisierungsbedarfs schon auseinandersetzen: Welches Problem sollen Standards eigentlich lösen und sind sie die einzige Lösung des Problems? Ewald Terhart ist einer der Erziehungswissenschaftler, der sehr früh für „Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung“ (Münster 2002) optiert hat. Zur Begründung schreibt er unter anderem:

1. Die Standards sollen „Ziele und erwartete Ergebnisse des ganzen Unternehmens ‚Lehrerbildung‘ beschreiben.“ (S. 31) Gedacht ist an eine deutliche Orientierung am „zukünftigen Berufsfeld“. (S. 32)
2. Die Standards werden als „Gesprächsgrundlage für allgemeine und spezielle sowie auch praxisbezogene Debatten über Lehrerbildung“ benötigt. (S. 32) Hier geht es um Konsensfindung.
3. „Standards für die Lehrerbildung beschreiben Fähigkeiten und auch Fähigkeitsgrade von Absolventen.“ (Ebd.) Hier nähern wir uns schon dem Thema der Bewertung.
4. „Standards für die Lehrerbildung beschreiben auch Anforderungen an die Institutionen und Prozesse der Lehrerbildung.“ (S. 33) Das kann hilfreich sein, um allfällige Stellenforderungen zu unterstützen.
5. Die Standards sollen einen „Erwartungsraum“ und „Entwicklungsraum“ beschreiben. Hier geht es um den Lernfortschritt des Studierenden.
6. Standards sollen Lehrerbildung bewertbar machen als Grundlage für empirische Untersuchungen. Darin steckt das Problem der Output-Orientierung.
7. „Standards für die Lehrerbildung liefern eine Grundlage für die empirische Analyse des Zusammenhangs Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen.“ (S. 35) Das ist richtig, denn ohne eine heuristische Benennung von zu messenden Zielen und Kompetenzen sind empirische Untersuchungen über den Erfolg von Unterricht unmöglich.

Wir sehen: Die Begründungen für die Standards der Lehrerbildung sind ursprünglich forschungsorientierte und keineswegs solche der Administrationen. Sie eignen sich bedauerlicherweise aber gut dafür. Und darin steckt ihr Risiko. Was tun also, noch einmal?

Ich denke, die Diagnoseergebnisse über die Qualität von Schulunterricht müssen, auch wenn sie sich nur auf Kompetenzen richten, ernst genommen werden. Standards im Sinne heuristischer Forschungsitems sind absolut akzeptabel und notwendig und die Qualität von Unterricht muss selbstverständlich untersucht werden. Nur so können wir unseren Kindern ein Schicksal ersparen, das sich z.B. in dem Umstand ausdrückt, dass die Hälfte aller Grundschulempfehlungen für weiterführende Schulen falsch ist. Darin hängen konkrete Lebensläufe! Es wird des Weiteren zu prüfen sein, inwieweit eine Mindesteingangsqualifikation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums erforderlich und verfassungsmäßig zulässig ist. Falls das nicht so ist, muss die Eingangsqualifikation z.B. in vorgeschalteten Universitätskollegs hergestellt werden. Das verkürzte Gymnasium hat einen Zeitraum hinterlassen, der dafür gut genutzt werden kann. In diesem Zeitraum, aber auch studiumsbegleitend, muss darauf bestanden werden, dass Lehramtsstudenten und besonders sie in erheblichem Maße mit General Studies, zu Deutsch mit Inhalten allgemeiner Bildung, insbesondere aus den Geisteswissenschaften, aber auch mit naturwissenschaftlichem Grundwissen versehen werden, mit Weltwissen, das von Lehrern einfach erwartet werden muss. Und schließlich die Frage, auf die alles zuläuft: Soll die Lehrerausbildung an den Universitäten verbleiben? Die Antwort ist ein eindeutiges: Ja, denn wenn man aus der Standardisierungswelle den Schluss zöge, dass Lehramtsstudierende eigentlich keine wissenschaftliche, sondern nur eine wissenschaftsorientierte Ausbildung benötigen, dann hätte das Normierungsgeschehen gewonnen und die Lehrerbildungsanstalten aus unseliger Zeit feierten fröhliche Urständ. Und ganz nebenbei, die großartigen Forschungsleistungen der Geisteswissenschaften (und nicht nur ihrer) erfordern ein breites Spektrum professoraler Kompetenz. So lange Kapazitätsverordnungen und nicht die Bedürfnisse eines Faches die Zahl der Professoren bestimmen, bleibt die Lehrerausbildung die Überlebensquelle für viele, in diesem Fall insbesondere für die Geisteswissenschaften. Insofern hat Udo Marquardt leider nicht Recht, wenn er von der Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften spricht. Sie sind vermeidlich, wenn Lehrerbildung in einem Maße standardisiert würde, das ihren Vollzug auch in höheren Berufsschulen möglich machen würde. Ach ja: Lost in Translation? Noch nicht ganz. Aber, um im Bild zu bleiben, Rückübersetzungen scheinen dringend erforderlich.

Literatur

- Fischer, D./ Feindt, A.: Vom Kompetenzmodell zum Unterricht. Entwicklungsstrategien im Fach Evangelische Religion. In: Gehrmann, A./ Herricks, U./ Lüders, M. (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle- Eine Verbesserung der Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerbildung?“ Bad Heilbrunn 2010, S. 223-236
- Herzog, W.: Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In: Gehrmann, A./ Herricks, U./ Lüders, M. (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, S. 37-45
- Krauss, S./ Baumert, J./ Blum, W.: Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the COACTIV constructs. In: The International Journal on Mathematics Education, 40 (5), S. 873-892.
- Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011
- Perschel, W.: Verfassungsrechtliche Probleme der Normenbücher. In: Flitner, A./ Lenzen, D. (Hg.): Abitur-Normen gefährden die Schule, München 1975, S. 41-59
- Terhart, E.: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Münster 2002