

Rezensionen / recensions / recensioni

Oser, Fritz und Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger. 608 Seiten.

Der Band «Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz» ist das Ergebnis einer fruchtbaren Kooperation der beiden Forschergruppen um Jürgen Oelkers (Bern/Zürich) und Fritz Oser (Fribourg). Als inhaltliches Zentrum des Buches wird einleitend das Theorem der «Tüchtigkeit» vorgestellt, «einhergehend mit der Annahme, dass die Ausbildung in den professionellen Kompetenzen und nicht in der Reflexion ihre grössten Defizite hat» (S. 12). Dies stellt eine feine – und längst fällige – Akzentverschiebung in Bezug auf gängige Umsetzungsvarianten des Konzepts des «reflective practitioner» dar.

Jürgen Oelkers gibt im ersten Kapitel einen knappen und aufschlussreichen Überblick über die Geschichte der Lehrerbildung, welche «weit mehr Postulat und Zielkommunikation als Überprüfung der Effekte gewesen» (S. 53) sei. Bilanzierend wird konstatiert, dass das Theorie-Praxis-Dual in der Lehrerbildung trotz mangelnder Eignung vermutlich deshalb so erfolgreich sei, «weil es erlaubt, den vagen und individuellen Transfer kommunizierbar zu halten, und sei es nur in Form negativer Zuschreibungen» (S. 61). Es liessen sich eben nicht einfach «Theorie» und «Praxis» vermitteln, sondern es müssten offenkundig sehr differente Relationen vorausgesetzt werden, die in keinem Gesamteffekt kulminieren können.

Fritz Oser stellt im zweiten Kapitel sieben Wirkungsmodelle der Lehrerausbildung vor, darunter das als heimliches Grundkonzept vermutete «Andachtsmodell der Wirksamkeit» (S. 74), welches unter dem Schlagwort der Erwachsenenbildung «bestimmte Programme, wie etwa die themenzentrierte Interaktion oder erfahrungsorientierte Kommunikation u.ä. zu forcieren» suche, was treffend als psychologisch-pietistischer Sozialkitsch qualifiziert wird. Die Wirksamkeitsmodelle sind erfrischend geschrieben, allemal anregend und können mit Gewinn für die hochschulinterne Qualitätsentwicklung genutzt werden. Das gewählte – mit einer Reihe von Forschungsergebnissen begründete – Professionsgenerierungs-Modell der Wirksamkeit (S. 79) fokussiert die Entwicklung professioneller Kompetenzen, davon namentlich die Verbesserung des Unterrichts in den Zielstufen im Sinne einer begrüssenswert nachhaltigen Lehrfähigkeit «in der Emergency-Room-Schule» (S. 91).

Lucien Criblez skizziert im dritten Kapitel, wie schwierig es ist, unter den gegebenen höchst unterschiedlichen Bedingungen eine repräsentative Stichprobe für alle stufenorientierten Ausbildungsgänge der deutschen Schweiz zu ziehen und begründet damit deren – so gesehen gute – Repräsentativität. Die Beschränkung auf die Erfassung der «Einschätzung der Qualität der Ausbildung

im Hinblick auf die Herausforderungen des Unterrichtsalltags» (S. 110) vermag nicht ganz zu überzeugen. Man hätte in diesem doch grossen Projekt eine Ergänzung durch outputorientiertere Daten wie beispielsweise durch Unterrichtsbeobachtungen in den Zielstufen erwarten dürfen. Befragt wurden 1'286 Studierende (aus 47 von insgesamt 72 Lehrerbildungsinstitutionen der deutschsprachigen Schweiz) kurz vor Ende der Ausbildung, 502 Lehrpersonen der Zieltufen mit zwei bis fünf Jahren Distanz zur Ausbildung, 785 Ausbilderinnen und Ausbilder und 57 Akteure der Lehrerbildung (Expertenbefragung).

Martin Wild-Näf beschreibt (in Kapitel 4) die Wirkung von Personen- und Organisationsvariablen auf die Ausbildungsqualität. Organisationsseitig scheint die Leistungsorientierung eine eigentliche Kernvariable darzustellen (S. 204). Dabei gelingt es offenbar «vor allem den berufswissenschaftlichen Ausbildungsbereichen (...) nicht, ein hohes Anspruchsniveau aufrecht zu erhalten» (S. 198). Von einigem Interesse ist aber auch, dass der Lehrberuf die ihm über lange Jahre nachgesagte Funktion des Aufsteigerberufs verloren zu haben scheint (S. 154).

Das Kapitel 5 zu den Standards von Fritz Oser stellt den Kern des Berichts dar. Unter einem Standard ist eine Kompetenz zu verstehen, welche für die professionelle Ausübung des Lehrberufs absolut notwendig ist und die Erfüllung von vier Kriterien verlangt: a) Theorie, b) Empirie, c) Qualität und d) vorhandene Praxis. Am Beispiel einer fördernden Leistungsbeurteilung und -rückmeldung heisst das, «dass Studierende in der Lehrerbildung a) in Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und in Didaktik Informationen zu diesem Thema erhalten, dass sie b) Forschungsberichte dazu lesen, dass c) handelnde Experten auf Videobeispielen oder auch in Unterrichtssituationen analysiert und mit Novizenhandlungen verglichen werden, und d) dass Übungen in Unterrichtssituationen einerseits und ganze Unterrichtsabschnitte andererseits durchgeführt und mit Verantwortlichen besprochen, reflektiert, bewertet und repetiert d.h. wieder und wieder in der Praxis ausprobiert werden» (S. 226). Weil die gewünschte Verarbeitungstiefe in der Ausbildung nicht für alle 88 Standards zu leisten sei, sollen «nebst Vorlesungen hinsichtlich notwendigem (...) Wissen (...) zeitlich gleichwertig und mit hoher Intensität exemplarisch etwa 30 Standards in Modulen ausgebildet» (316) werden. Es ist der Lehrerbildung zu wünschen, dass sie diesen insgesamt vielversprechenden und gewaltigen Wandel kreativ und mit Gewinn anzugehen vermag. Auch wenn beim Zustandekommen des Standardkataloges («Fast eine Delphi-Studie») ein Legitimationsdefizit (S. 242) konzediert wird, so hängt die Akzeptanz einer so entscheidenden normativen Setzung letztlich vom Verfahren und der Repräsentativität der daran beteiligten Expertinnen und Experten ab. Darüber jedoch bleibt man zu sehr in Unkenntnis, was die Qualität der Auswahl in Frage stellt. Auch wäre die durch eine ausführliche Delphi-Studie resultierende Rangierung nach Bedeutung für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung durchaus von grossem Interesse gewesen. Bilanzierend wird der deutsch-schweizerischen Lehrerbildung eine ungenügende Professionalisierung attestiert (statt professionellem Können «bloss partikuläres, verinseltetes Wissen»,

S. 310), was zunächst ernstzunehmen ist. Andererseits erscheint der Schluss von subjektiven Einschätzungen auf professionelles Handeln doch etwas vorschnell. Auch bedarf das bei Novizen selbst bei optimaler Ausbildung zu erwartende verinselte Wissen einer sorgfältigeren vorgängigen Erörterung. Weiter überzeugt es nur teilweise, wenn für jeden Standard dieselbe Verarbeitungsintensität gefordert wird. Insgesamt stellen die Standards jedoch eine Fülle von mehrheitlich überzeugenden Bezugsgrössen dar, an denen sich Ausbildungen (neu) zu messen haben.

Im motivationsbezogenen Kapitel von Christian Brühwiler weisen u.a. die nachmaturitär im Vergleich mit den seminaristisch Diplombierten nicht unerwartet eine höhere Berufsausübungsquote auf (S. 378). Konform mit älteren Befunden sind die zwei intrinsischen Berufsmotivationen Freude an Schülern und Schülerinnen und starkes Interesse am Fach sowohl für den Ausbildungserfolg wie auch für die tatsächliche Berufsausübung von grosser Bedeutung. Die festgestellte Unbeeinflussbarkeit der Berufsmotive durch die Ausbildung ist für die künftige Lehrerbildung gerade im Hinblick auf die Eignungsabklärung, die aus unterschiedlichen Gründen einer Eignungsprüfung vorzuziehen sei, bedeutsam (S. 387).

Die Ergebnisse der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer nach einem Jahr Berufstätigkeit (Kp. 7, von Bernd Kersten) sind trotz geringem Stichprobenumfang durchaus aufschlussreich. So spreche z.B. die teilweise erstaunliche Vorhersage der Anstellungsgüte durch die Abschlussnote «für eine grosse Wirksamkeit der Lehrerausbildung» (S. 412). Die Ausbildungsqualität wird hauptsächlich durch die Leistungsorientierung beeinflusst S. (419), wobei die festgestellte Unterforderung von den AusbilderInnen nicht (!) gesehen wird (S. 431). Inhaltlich wird von den Junglehrpersonen – noch deutlicher als von den Studierenden am Schluss der Ausbildung (S. 268) – insbesondere der Umgang mit Disziplinproblemen als zu wenig gewichtet taxiert (S. 428) – ein auch deshalb zu Recht als unhaltbar bewerteter Zustand, weil Primar-Lehrpersonen Disziplinprobleme als eine ihrer wichtigsten Belastungen benennen, was leider selbst von den befragten Expertinnen und Experten bagatellisiert zu werden scheint (S. 520).

Lucien Criblez berichtet in Kapitel 8 über die Befunde der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Diese wünschen z.B., «dass die Qualität vermehrt mit Massnahmen in den Bereichen gegenseitige Evaluation der Dozierenden und regelmässige Evaluation durch die Studierenden gesichert» werde (S. 469), was zu unterstützen sei. Der nicht allzu grosse Wunsch nach vermehrter Forschungstätigkeit sei bei der Reform der Lehrerbildung in Betracht zu ziehen (S. 473). Interessant ist der Befund, wonach Dozierende der Primarstufenausbildung bei der Selektion von Inhalten den erwarteten Nutzen für die Berufspraxis stärker als Dozierende in Ausbildungsgängen für die Sekundarstufen I und II berücksichtigen (S. 476). Für die Zukunft sollte u.a. die festgestellte «eher subjektiv orientierte Auswahl der Ausbildungsinhalte» (S. 482) durch eine Konzentration auf die eigentlichen Berufsaufgaben von Lehrpersonen abgelöst werden.

In Kapitel 9 stellen Christine Hofer, Annette Gasser-Dutoit und Lucien Criblez die Ergebnisse der Befragung der Expertinnen und Experten der Lehrerbildung dar. Dabei herrsche u.a. die Meinung vor, man könne von der Grundausbildung nicht mehr erwarten als eine Starthilfe und ein Fundament für die Überwindung des ersten Praxisschocks (S. 522). Für das Qualitätsmanagement wird eine interne Selbstevaluation favorisiert. Standards sollten von jeder Institution selbst definiert werden (S. 540). Als Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder wird ein wissenschaftlicher Abschluss zwar gefordert, jedoch bleiben Berufs- und Lebenserfahrung, Persönlichkeit und Arbeitsethos wichtiger. Forschungs- und Evaluationserfahrung scheint kaum gefragt zu sein (S. 541). Erziehungswissenschaftliche Forschung bedürfe zwar eines Ausbaus (S. 559) und soll «angewandte Forschung bzw. Entwicklung sein» (S. 547). Mit dem Zeitmangel wird neben einer Favorisierung von qualitativen Forschungsmethoden – was, wie Criblez zu Recht moniert, bei seriöser Durchführung eine Illusion darstellt – auch begründet, «dass nur ein (kleiner) Teil der Dozierenden forschen soll» (S. 563). Damit werde jedoch, für die Zukunft nicht unwichtig, «der Qualitätsgewinn, der für die Ausbildung erhofft wird, (...) wieder zu Disposition gestellt» (S. 563).

In den Schlussfolgerungen (Kapitel 10) wird von Jürgen Oelkers und Fritz Oser unter anderem gefordert, dass expertenorientiertes Handeln mit wissenschaftlichem Wissen zu koppeln sei (S. 585). Lehrerbildung solle – im Sinne eines dritten Weges – als integrale Berufsbildung aufgefasst werden, «weil der Weg vom Novizen zum Experten nicht während der Grundausbildung abgeschlossen werden» könne (S. 590). Zwar sollen Anbieter von Lehrerbildung auch weiterhin individuelle Profile ausbilden, aber im Blick auf Wissensformen und Standards eine gewisse Vereinheitlichung erlauben (S. 591), um so einen regelmässigen Vergleich der Ausbildungen zu ermöglichen (S. 592).

Beim Inhalt dieses Buches handelt es sich um die gegenwärtig einzige ein weites Feld erfassende, theoriegeleitete, systematische empirische Forschung zur Lehrerausbildung im deutschsprachigen Raum. Ein wichtiges Ziel dieses Projekts, die Professionalisierung dieses Berufes voranzutreiben und Material zu liefern zur Neugestaltung einer zukünftigen Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen, scheint die Forschergruppe verdientermassen jetzt schon erreicht zu haben: Wohl kein anderes Buch wird von den Akteuren der Lehrerbildung so intensiv diskutiert und in Planungsaktivitäten einbezogen. Dessen Lektüre ist eine Notwendigkeit für alle mit Lehrerbildung befassten im deutschsprachigen Raum.

Bernhard Hauser, Lehrerinnen- und Lehrerseminar Rorschach