

Referierte Beiträge

KLAUS BECK

Metaphern, Ideale, Illusionen?

Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform

KURZFASSUNG: Die gegenwärtig vor allem von der KMK betriebene Lehrerbildungsreform beruht – im Unterschied zur bisherigen Input-Orientierung – auf einem Konzept der Output-Steuerung. Mit diesem programmatischen Schwenk gehen z.T. gravierende Eingriffe in das filigrane und längst noch nicht durchschaute Wirkungsgeflecht des Lehrerbildungsprozesses einher. Der vorliegende Beitrag versucht, einige zentrale Denkfiguren der aktuellen Lehrerbildungspolitik kritisch zu analysieren und auf ein anscheinend vergessenes Steuerungselement aufmerksam zu machen.

ABSTRACT: Teacher education in Germany is currently undergoing a far reaching reform by turning the traditional input oriented strategy of policy to output-orientation. This change is carried out along with some serious interventions into the filigree of processes of teacher education which in their part are not yet understood sufficiently. This paper offers a critical analysis of the new teacher education policy and calls attention to a steering tool which seems to be sunk in oblivion.

FRITZ OSER ZUM 70. Geburtstag gewidmet

Fritz OSER, der zum Ende des SS 2007 emeritiert wird, gehört zu den ganz wenigen Wissenschaftlern, die sich der Lehrerbildung mittels empirischer Forschung angenommen haben. Entgegen einem verbreiteten Missverständnis bedeutet das nicht, dass sich diese Art der Forschung auf „reine Datenbeschaffung“ – die es leider auch gibt – reduzieren ließe. Vielmehr sind OSERS Beiträge auf vorbildliche Weise in Theorien und Theorieentwürfen gegründet, ohne die jede Empirie „blind“ wäre. Mit seinen Arbeiten zum Lehrerehos und zu Bildungsstandards für Lehrer am Beispiel berufsbildender Schulen hat er die aktuelle Reformdiskussion wesentlich beeinflusst und ihr ein Reflexionsniveau ermöglicht, von dem sie bedauerlicherweise nicht überall Gebrauch macht. Der vorliegende Beitrag beruht auch dort, wo es nicht durch direkte Bezugnahmen hervorgehoben wird, ganz wesentlich auf Überlegungen, die durch Fritz OSER angestoßen sind und die dem Rationale seines Forschungs- und Argumentationsansatzes zu folgen suchen.

1. Das Problem: Reforminstrumente und die Zurechenbarkeit ihrer Wirkung

Wer sich in unseren Tagen zu Fragen der Lehrerbildungsreform äußert, muss mit dem Einwand rechnen, dass dazu bereits alles wesentliche gesagt sei (vgl. TERHART 2005, 1). Wer es darüber hinaus wagt, kritische Vorbehalte zu artikulieren, kann getrost davon ausgehen, dass man ihm günstigstenfalls mit einem nachsichtigen

Lächeln begegnet, das in etwa besagt, man habe wohl den Gang der Dinge verpasst, alle entscheidenden Weichen seien längst gestellt, der Zug bereits in eine vorbestimmte Richtung abgefahren und keineswegs mehr aufzuhalten. Es gehörte schon ein gerütteltes Maß an unerschütterbarer Selbstsicherheit dazu, auf solche Vorhaltungen zu entgegnen, die kritischen Argumente könne man ja als Planungsreserve für jenen absehbaren und ganz bestimmt nicht allzu fernen Zeitpunkt aufbewahren, an dem sich herausstelle, dass der Zug nicht dort angekommen ist, wo man ihn habe hinleiten wollen. Spätestens dann nämlich sei guter Rat gefragt.

Die Naivität eines solchen Standpunktes entblöbte sich in der unbedachten Annahme, es handele sich hier um ein Vorhaben, dessen erste Früchte man womöglich schon innerhalb der kurzen Frist von vielleicht gerade einmal zwei Legislaturperioden ernten (oder eben nicht ernten) könnte. So lange etwa dauert ja allein schon der „Produktionszyklus“ (ein Begriff, auf den wir noch zu sprechen kommen müssen) der allerersten Generation von Junglehrern, die erst dann das Lehramt antreten wird, um ihrerseits den „Sekundär-Produktionszyklus“ zu beeinflussen, aus dem – erneut nach Jahren – Schüler hervorgehen sollen, die im internationalen Vergleich besser abschneiden als ihre Vorgänger.¹

So gesehen haben wir es bei der Lehrerbildungsreform mit einem wahrhaft säkularen Projekt zu tun, das seine qualitätssteigernde Potenz – soweit sie in ihm steckt – nicht vor Ablauf von mindestens anderthalb bis zwei Jahrzehnten sichtbar zu machen vermag. Es wäre daher erneut naiv, an die Möglichkeit zu glauben, dass, welche Schulleistungen auch immer die heute noch gar nicht Geborenen dann zeigen werden, an diesen feststellbar wäre, ob und zu welchem Grade sie auf die gegenwärtige Lehrerbildungsreform zurückzuführen sind (so auch OSER 2003, 71). Allzu viele weitere Faktoren moderieren und modifizieren den „outcome“ dieser Reform (vgl. HEID 2006; auch WILBERS 2004, 3, 6) und bei der Deutung von künftigen internationalen Vergleichsmessungen wird man ins Kalkül ziehen müssen, dass auch andere Nationen inzwischen (Lehrer-) Bildungsreformen durchgeführt haben werden, so dass aus der relativen (Rang-) Position Deutschlands wiederum nicht auf das Eintreten oder Ausbleiben von Effekten *unserer* Reform geschlossen werden kann.

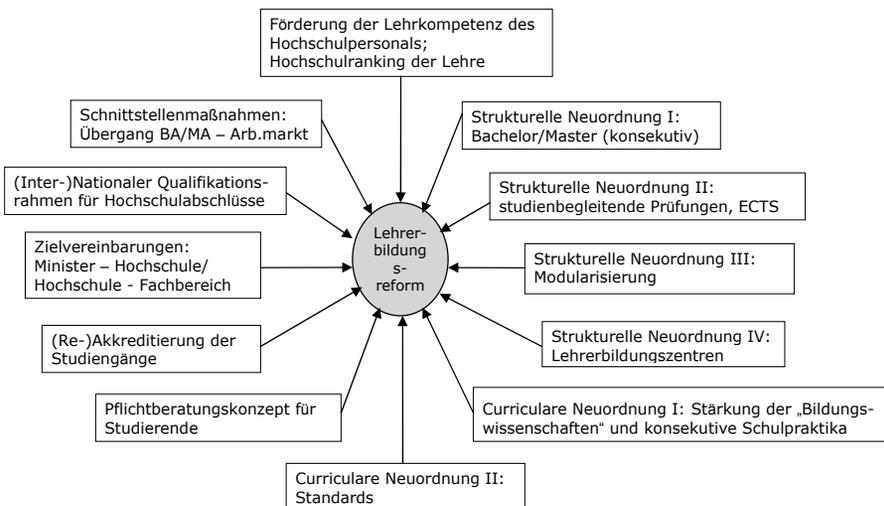
Das Bild vom abgefahrenen Reformzug, der einem vorbestimmten Schienenweg folgt und am Ende den Zielbahnhof erreicht, erweist sich schon im Lichte dieser wenigen, auf der Hand liegenden Überlegungen als gänzlich unangemessen. Es simplifiziert die Problemlage auf unterschwellige Weise, indem es einerseits suggeriert, wir hätten ein wenigstens einigermaßen klar beschriebenes Ziel und es gebe – vielleicht mehrere, aber zumindest doch diesen – einen Weg, der uns dorthin führt. Das ist offenkundig falsch. Richtig dagegen ist andererseits, dass die Politik tatsächlich einen nicht mehr zu stoppenden Reformzug ins Rollen gebracht hat, auf den ein beachtlicher Teil der in der Lehrerbildung Tätigen trotz aller Unwägbarkeiten mit

1 Ohnehin wird die Lehrerbildungsreform zum einen ganz sicher nicht vom ersten Tage ihrer Umsetzung an jene Ausbildungseffekte *in toto* hervorbringen, die man sich von ihr erhofft; vielmehr wird sie sich „warmlaufen“, die „Kinderkrankheiten“ überwinden müssen – ein Prozess, der seinerseits gut und gerne eine weitere Legislaturperiode in Anspruch nehmen kann. Zum anderen ersetzen die „Reform-Lehrer“ erst nach und nach die herkömmlich ausgebildeten und werden selbst dann, wenn sie ihre neuen Qualitäten trotz gewisser systemimmanenter Beharrungstendenzen voll auszuspielen vermögen, in den ersten Jahren noch keine deutlich sichtbaren, in *large scale assessments* messbaren Wirkungen auf die Leistungsfähigkeit der gesamten Schülerschaft ausüben können.

erstaunlichem Enthusiasmus aufgesprungen ist (vgl. SLOANE 2003). Richtig ist aber angesichts der Unbestimmtheit eines hinreichend konkretisierten und wenigstens näherungsweise prüfbareren Ergebniskriteriums auch, dass die Reform gar nicht daran scheitern kann, dass sie „ihr Ziel“ nicht erreicht hat. Eine solche Feststellung könnte schlechterdings von niemandem getroffen werden: Wann denn wäre der Zeitpunkt für sie überhaupt gekommen? Und wie müssten welche Verhältnisse beschaffen sein, um ihr zu widersprechen?

Die Lage ist tatsächlich komplizierter, als die Eisenbahnmetapher sie erscheinen lässt – eine Vereinfachungsgefahr, die sich stets mit solchen Bildern verbindet und die zwar an dieser Stelle vielleicht harmlos ist, aber, wie wir noch sehen werden, unter Umständen folgenreich sein kann. Eine differenzierte Charakterisierung der gegenwärtigen Situation erforderte allerdings weit mehr, als im vorliegenden Zusammenhang dazu ausgeführt werden kann. Einige Andeutungen müssen genügen: Seit Mitte der 1990er Jahre und verstärkt seit dem sog. PISA-Schock, hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK), teils im Verein mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), teils mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Wissenschaftsrat (WR), zum Vorreiter einer großen Bildungsreform gemacht, in deren Fokus die Lehrerqualifizierung steht (vgl. KMK 1999, 19-20). Mit mehreren Beschlüssen inszenierte sie ein Reformstück, das mit dramatischen Veränderungen aufwartet und das sie, obwohl zwischen beiden gar keine innere Verbindung besteht, vor der Kulisse des Bolognaprozesses mit seiner BA-MA-Programmatik spielen lässt. Die Rollen der Einzelmaßnahmen, die sie als Figuren auf die Bühne schickt, sind zum Teil bis ins Einzelne vorgezeichnet. Alle greifen sie ineinander und verschränken sich gleichsam Arm in Arm zu einem geschlossenen, mit jeder neu hinzukommenden Maßnahme dichteren und engeren Kreis, aus dem es für das mit der Lehrerbildung befasste Personal kein Entrinnen gibt. In Abb. 1 sind die zwölf wichtigsten Maßnahmen zusammen gestellt.

Abb. 1: Maßnahmen der KMK im Rahmen der Lehrerbildungsreform



Obwohl die meisten der aufgeführten Eingriffe auch alle übrigen Studiengänge betreffen, nehmen sie für die Lehrerbildung doch eine spezifische Gestalt an. In drei besonderen Beschlüssen hat die KMK solche lehramtsspezifischen Einzelheiten festgelegt (vom 02.06.05; 16.12.04; 21.02.06). Ohne bereits an dieser Stelle auf Details einzugehen, lassen sich die vor aller Augen liegenden Grundprobleme des von der KMK eingeschlagenen Weges im vorhinein unschwer erkennen:

- Wir verfügen nicht über hinreichende empirische Erkenntnisse, auf die sich die Reform als ganze stützen könnte (TERHART 2001; 2007, 7). Lehrerbildung gehört weltweit zu den Notstandsgebieten auf der Forschungslandkarte. Eine voluminöse Überblicksstudie von COCHRAN-SMITH/ZEICHNER für die USA (2005) kann letztlich nur mit sehr mageren Befunden aufwarten (vgl. CLARK 2007; ebenso bereits BALLOU/PODGURSKY 2000 über DARLING-HAMMOND 2000). Analoges gilt auch für die Empfehlungen von KRÜGER, OELKERS, TENORTH und TERHART samt ihrer Arbeitsgruppe (o.J.; vermutl. 2004) zu den „Standards für die Lehrerbildung“, die dem gleichnamigen Beschluss der KMK vom 16.12.2004 zugrunde liegen. Ihre Vorschläge mögen zwar einleuchtend sein, aber sie übersteigen nicht das Niveau einer aufgeklärten Alltagsplausibilität. Konnte diese Qualität nicht auch schon für die bisher praktizierten Lösungen reklamiert werden, die ja ihrerseits ebenfalls aus beratungsgestützten Reformeingriffen hervorgegangen waren?
- Die Reform trifft auf unterschiedliche (Fach-)Kulturen, die sich regional und lehramtsspezifisch entwickelt haben (vgl. CZYCHOLL 2000, 235; NICKOLAUS 1996). Sie provoziert daher höchst unterschiedliche Reaktanzen. So sind bspw. umfangreiche studienbegleitende und curricular integrierte Praktika, wie sie von der KMK (02.06.05, S. 2) verlangt werden, für einige gymnasiale Lehramtsstudiengänge ein absolutes Novum, während sie im berufsbildenden Bereich zum Teil bereits auf eine lange Tradition aufbauen – was freilich noch nicht viel über die Qualität ihres Beitrags zur Lehrerbildung besagt.² Vereinheitlichung der Praktikumsstruktur – um bei diesem Beispiel zu bleiben – über alle Lehrämter, Fächer und lokale Kulturen hinweg dürfte jedenfalls dort, wo abweichende Verfahren wohl etabliert sind, eher zu Umstellungsverlusten führen, dort, wo sie bislang fehlten, nicht die erwünschte *schnelle* „Verbesserung“ nach sich ziehen. Und das gilt selbstverständlich auch für andere reformerische Eingriffe.
- Für das gesamte Umbauvorhaben lässt sich – soweit es nicht auf sachfremde oder wenig aussagekräftige Effekte wie Kosteneinsparung durch kürzere Ausbildungszeiten oder höhere Rangplätze in Vergleichsstudien ausgerichtet ist –, wie bereits erwähnt, kein klares Zielkriterium bestimmen. Es geht nur irgendwie um die „Verbesserung“ der Lehrerbildung, einem Vorhaben, dem selbstverständlich jedermann zustimmen muss. Nicht ohne gute Gründe wird ja die gegenwärtige Qualität von Schule und Unterricht, wenn auch viel zu pauschal, angezweifelt.³

- 2 Vgl. die überzeugend skeptische Einschätzung bei OSER (2003, 76-77, 81), in der er darauf hinweist, dass es „unverantwortlich“ sei, „(j)unge Lehrpersonen in die Praxis zu schicken, ohne systematischen und standardorientierten Aufbau der Ausbildungsschritte ...“. An anderer Stelle (2002; 2004, Abschn. 2.6.2) unterstreicht er diesen Zweifel an der Nützlichkeit herkömmlicher Praktika, wenn er sagt, dass es nachgerade paradox sei, Lehramtsstudenten zum Zwecke der Ausbildung in eine Praxis zu schicken, die es allererst zu verbessern gelte, bevor man von ihr lernen könne.
- 3 Man führe sich nur die große deutsch-österreich-schweizerischen Studie vom VOLKER KRUMM zum Fehlverhalten von Lehrern gegenüber Schülern vor Augen, nach denen mindestens 17 % aller Schüler des allgemein- und des berufsbildenden Schulwesens zu Mobbingopfern von Lehrern werden (vgl. KRUMM/ECKSTEIN 2003, 444).

Und natürlich muss man sich ohnehin von Zeit zu Zeit die Frage stellen, ob die gegebenen Verhältnisse zum einen noch den *gewandelten Umständen* und zum anderen dem Stand des *fortgeschrittenen Wissens* gerecht werden. Das *erstere* beruht allerdings in einem dermaßen hohen Grade auf subjektiven Einschätzungen, dass aus ihm nahezu beliebige Folgerungen gezogen werden können.⁴ Und was das letztere betrifft, so ist die akademische Lehre auch bislang dank ihrer engen Verbindung mit der Forschung permanent aktualisiert worden. Allerdings fehlt uns noch das erforderliche Wissen für die Durchführung von vergleichenden Qualitätsanalysen unterschiedlicher Lehrbildungsarrangements und –systeme. Insbesondere gibt es noch keine hinreichend leistungsfähigen Messinstrumente⁵ zur komparativen Erfassung der bisherigen und der künftigen Qualität der Lehrerbildung (vgl. BECK 2006, 45; DIEHL 2003) – beides unerlässliche Voraussetzungen schon allein für die schlichte Feststellung, ob die Reform einen Qualitätszuwachs erbracht haben wird.

Obleich die bisherigen Überlegungen einen durchaus skeptischen Unterton anklagen lassen, soll mit ihnen nicht gesagt sein, dass eine Lehrerbildungsreform überflüssig sei. Im Gegenteil: Es gibt hinreichende Verdachtsmomente und auch Daten (s. z.B. die oben in FN 3 erwähnten Befunde von KRUMM; SEIFRIED 2006), die eine Verbesserung wünschenswert erscheinen lassen. Gleichwohl muss die kritische Frage erlaubt sein, ob die angestoßenen und ins Auge gefassten Maßnahmen, wenn sie sich schon nicht auf hinreichende empirische Erkenntnisse stützen können, einer *rationalen* Analyse standhalten. Die gegenwärtig verbreitete anzutreffende „Augen-zu-und-durch-Mentalität“ erscheint weder in bildungsstrategischer noch in ökonomischer⁶ Hinsicht vertretbar. Sind die zentralen Denkfiguren der KMK-Re-

- 4 So wird gegenwärtig vor allem auf die Veränderungen verwiesen, die sich als Folge des zusammenwachsenden Europas einstellen und die einen gewachsenen Mobilitätsbedarf von Studierenden und Absolventen mit sich brächten. Deshalb sei die Vereinheitlichung der Studiengänge und –abschlüsse im „europäischen Hochschulraum“ unverzichtbar. Anerkennungen von Studienleistungen und Bildungsabschlüssen wurden jedoch auch bisher schon ausgesprochen und das Ausmaß der faktischen und der zu erwartenden grenzüberschreitenden Mobilität übersteigt noch lange nicht einen einstelligen Prozentsatz der Ausbildungsabsolventen. Muss man ihrerwegen, die auch unter den bisherigen Umständen durchaus mobil sein konnten, das Bildungssystem revidieren? Ist zu erwarten, dass ausgerechnet unter der kulturell besonders stark gebundenen Lehrerschaft ein expandierender transnationaler Mobilitätsbedarf entsteht, dem man durch eine vereinheitlichende europäische Reform gerecht werden muss? Wie verträgt sich die Vereinheitlichungsstrategie mit dem sozusagen im gleichen Atemzug propagierten Wettbewerb der Nationen, Systeme und Standorte? Wird er durch Einheitsvorschriften nicht geradezu erstickt? Solche elementaren Fragestellungen werden gar nicht mehr aufgeworfen, geschweige denn bearbeitet. Es ist das Argumentations- und Rationalitätsdefizit der gegenwärtigen, eher hektisch anmutenden Reformpolitik, die den interessierten Zeitgenossen stören muss.
- 5 Erste Versuche und Ansätze dazu finden sich in BAER et al. (2007), die aber eher zeigen, wie weit wir noch vom Ziel einer tragfähigen Messstrategie entfernt sind, als dass sie bereits brauchbare Lösungen gefunden zu haben beanspruchen. Alle Instrumente, die in der berichteten Hochschul-Vergleichsstudie zum Einsatz kommen, beruhen auf Selbst- und Fremdratingverfahren (zu deren Kritik vgl. BECK 1987).
- 6 Die effektiven Kosten der Reform dürften, wenn man die investierte Arbeitszeit des mit ihr in Verwaltung und Bildungsinstitutionen befassten Personals einrechnet, leicht dreistellige Millionenbeträge an Euro-Äquivalenten erreichen. Wenn man sich im Rahmen einer Opportunitätskostenbetrachtung klar macht, in welchem Umfang dabei mögliche Forschungsfortschritte verspielt werden, die das Hochschulpersonal in der für die Reformausgestaltung erforderlichen Zeit hätte erarbeiten können,

form im Lichte unseres heutigen Wissensstandes überhaupt hinreichend plausibel, tragfähig und überzeugend? Sichert das Reformprozedere im erforderlichen Maße die Kooperationswilligkeit derjenigen, die die Reform umsetzen sollen? Welche Realisierungschancen haben die intendierten Maßnahmen – ungeachtet der offenen Frage nach ihrer intendierten Wirkung? Die folgenden Überlegungen sollen diesen Fragen ein Stück weit nachgehen und Hinweise darauf geben, welche Hoffnungen, Erwartungen und auch Maßnahmen unter den gegenwärtigen Umständen Unterstützung verdienen.

2. Von Modulen, Rundungen und Produkten

Metaphern zählen in der Linguistik zu den sog. Sprungtropen. Das sind jene rhetorischen Figuren, in denen anstelle des eigentlich Gemeinten ein Analogon aus einem weit entfernt liegenden Sinnfeld verwendet wird. Hinsichtlich ihrer Zulässigkeit stehen sich, so WEINRICH (1980), unterschiedliche Meinungen gegenüber. Während etwa ROUSSEAU, HERDER, GOETHE und heute WEISCHEDEL (gest. 1975) der Metapher eine unverzichtbare Rolle in den Ausdrucksformen der Sprache zuerkennen, stoßen sie bei anderen Autoren, wie THOMAS VON AQUIN, VOLTAIRE, NIETZSCHE und in der dem frühen WITTGENSTEIN nachfolgenden Sprachphilosophie auf Skepsis. So äußert etwa schon CHRISTIAN F. GELLERT (1715 – 1769), die Metapher diene lediglich dazu, „dem, der nicht viel Verstand besitzt, die Wahrheit durch ein Bild zu sagen“ (zit. nach WEINRICH 1980, Sp. 1180). Der englische Philosoph L.S. STEBBING (gest. 1943) hält Metaphern für ein „Indiz unklaren Denkens“ (ebd.) und der Sprachpsychologe FRIEDRICH KAINZ (gest. 1977) „rechnet ... die Metaphern zu den Lügenerscheinungen im Sprachleben“ (ebd., Sp. 1181).⁷

So oder so, man wird gut daran tun, bei der Verwendung von Metaphern, zumindest wenn sie an neuralgischen Punkten (sic!) zum Einsatz kommen, einige Vorsicht walten zu lassen. Das bedeutet, dass stets geklärt sein sollte, in welchen Charakteristika des herangezogenen Bildes die Analogie zum wirklich Gemeinten liegt und welche seiner Züge nicht in Beziehung zu dem gesetzt werden sollen, um dessen metaphorische Erhellung es geht.⁸ Anderenfalls können sich durchaus intellektuelle Fallen auftun, in die zu Stolpern folgenreich sein kann. Solchermaßen

so erahnt man einen erneut undiskutierten Grundwiderspruch, der diesmal das Verhältnis von Erkenntnisfortschritt und Politikerwirklichkeit betrifft.

- 7 Hier steht nicht zur Diskussion, welche Rolle Metaphern in der Sprache der pädagogischen Praxis, sondern welche sie in der Sprache *über sie* spielen.
- 8 So erwüchse beispielsweise aus der – vor nicht allzu langer Zeit noch hoch beliebten – Schlüsselmetapher im Begriff der „Schlüsselqualifikation“ (vgl. dazu ZABECK 1991; HEID 1995) ein nachgerade paradoxes Fehlverständnis, wenn man sie in jenem alltagspraktisch durchaus üblichen Sinne deutete, dass es sich bei diesem Schlüssel um ein Instrument handele, das ausschließlich *ein* und nur *ein* bestimmtes Schloss öffnet (wo man anderenfalls doch von „Generalschlüsselqualifikationen“ oder, wegen der angedachten Unendlichkeit der Anwendungssituationen, besser (?) von „Dietrichqualifikationen“ hätte sprechen müssen). Was dieses Beispiel noch etwas verwickelter macht, ist, dass in der Schlüsselmetapher der Schlüssel seinerseits als Symbol (linguistisch: als Metonym) für die eigentlich gemeinte unüberschaubar große Zahl von Räumen stehen könnte – ihrerseits Metaphern für Anwendungssituationen, die mittels der auf sie passenden Qualifikation zu bewältigen sind –, zu denen er, der Schlüssel, (nunmehr doch als einzig passender zum einzig relevanten Schloss?) den Zugang eröffnet.

gefahrenträchtige Metaphern nun hat die KMK sogar ins Zentrum ihres Lehrerbildungsreformprogramms gestellt. Zunächst den *Modulbegriff*, der als Bezeichnung für ein alles beherrschendes, curricular-organisatorisches Reformprinzip bereits mit Beschluss vom 24.10.97 als erstem Schritt in den Umgestaltungsprozess der Hochschulen eingeführt wird (KMK 10.10.03, S. 10, Ziff. A7; 22.10.04, S. 1)⁹: Schon im Maskulinum nimmt er ganz andere Bedeutungen an als im Neutrum und erweist sich insoweit als schillernd. Er stammt, wie für Sprungtrophe gefordert, sogar aus aus mehreren vom Bildungsterrain weit abgelegenen Gebieten, nämlich Architektur, Elektronik, Mathematik, Militär, Musik, Technik, um nur die wichtigsten zu nennen.¹⁰ Ohne dass wir der Etymologie des Begriffs im einzelnen nachspüren müssen, dürfen wir unterstellen, dass Stifter und Nutzer dieser Analogie mehr oder weniger intuitiv an die Bedeutung des Moduls (im Neutrum) als einem isolierbaren Bauteil denken, das mit anderen Modulen zu einem Funktionsganzen zusammengefügt werden kann – einem Auto, einem Computer usw. Als wesentliche Merkmale von solchen technischen Modulen gelten ihre funktionelle Abgeschlossenheit, ihre konstruktive Passgenauigkeit zum Anschluss an weitere Module und ihre Austauschbarkeit sowie ihre Unentbehrlichkeit im Hinblick auf das Funktionieren des Ganzen, dem sie einverleibt sind. Module, das ist ein entscheidend wichtiger Gesichtspunkt, gehen aus der funktionellen Zerlegung einer zunächst bereits als Ganzheit existierenden oder vorgestellten Entität hervor, die ihrerseits *rekonstruiert* wird durch das Zusammenfügen der zuvor so konstruierten und – im Falle der Serien- oder Massenfertigung – standardisierten, d.h. in ihrer materiellen Beschaffenheit und funktionellen Leistung prüfbar identischen Module. Auf diese Weise entstehen Produkte von gleicher Qualität, die ihrerseits gegeneinander austauschbar sind. Sie gehen aus einem Prozess hervor, der durch einheitliche und gleich bleibende Eingangs- und Ablaufbedingungen gekennzeichnet ist. M.a.W.: Sie sind der Output eines hinsichtlich Input und Throughput durchgeplanten und kontrollierten Produktionsganges.

Schon an dieser Stelle, wo wir die Analogiekonstruktion noch gar nicht aufgeklärt haben, dürfte sich im Bildungsbereich die vorhin erwähnte Anwenderintuition zu sträuben beginnen, weil weder der Vergleich von akademischen Lehrveranstaltungen noch erst recht der von Menschen mit Serien- bzw. Massenprodukten angemessen wäre. Deshalb sucht man – erneut eher intuitiv – meist Zuflucht bei einer modifizierten, aber den mechanistischen Grundgedanken keineswegs preisgebenden Version des Modulbegriffs, nämlich seiner Verwendung im Architekturbereich, wo man mit der Vorstellung operieren kann, dass aus Modulen, also Bauelementen bzw. Bausteinen, höchst unterschiedliche Bauwerke entstehen können. Aber auch hier ist Vorsicht geboten. Bausteine, in der Bildungsmetaphorik ein ebenfalls beliebtes Referenzobjekt¹¹, zeichnen sich im Bereich der Architektur im Regelfalle ebenfalls durch Konformität, also durch äußerlich und innerlich gleiche Beschaffenheit aus. Und auch für die Architektur als einem zur Apparatechnik alternativen symbolischen Referenzbereich gilt, dass der Zusammenbau der Module erstens niemals ohne eine zuvor verfügbare, sehr genaue Vorstellung vom zu erstellenden Ganzen

9 Für die Lehrerbildung im Besonderen wird das Gebot der Modularisierung aller Studiengänge in den sog. Quedlinburger Beschlüssen der KMK vom 02.06.05, S. 3, Ziff. 2 ausgesprochen.

10 Vgl. dazu die Darstellung im – für das hier benutzte Argument durchaus zitierfähigen – Internetlexikon „Wikipedia“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Modul>).

11 Vgl. z.B. Universität Magdeburg, „Bildungswissenschaften“ (http://www.uni-magdeburg.de/k3/modul/FGSE/MO_Bildungswissenschaft_BA.pdf).

erfolgen kann und zweitens, dass es prinzipiell stets möglich ist, dasselbe Bauwerk beliebig oft zu reproduzieren.¹²

Welchen Gebrauch machen nun die Bildungspolitik und die von ihr erfassten Hochschulen von der Modulmetapher? Das kurze Zitat der „Legaldefinition“ für den Begriff der Modularisierung aus dem KMK-Beschluss zu den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ (22.10.04, S. 2) gibt dazu Aufschluss:

„Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüf-
baren Einheiten.“

Module werden demnach – durchaus in Anlehnung an die mit der Technik- bzw. Architekturmetapher implizierten Isolierbarkeitsvorstellung – als „abgeschlossene Einheiten“ betrachtet. Der Hinweis darauf, dass sie „thematisch und zeitlich abgerundet“ seien, unterstreicht und vertieft diese Sichtweise: „Abgerundetes“ verspricht, auf ein gleichartiges Element zu passen, mit ihm zusammengefügt werden zu können. Was uns die KMK jedoch mit dieser Erläuterung *hier und in allen weiteren Papieren zur Reform* schuldig bleibt, ist die alles entscheidende *metaphernfreie* Bestimmung dessen, wozu der Modulbegriff das veranschaulichende Analogon liefern soll¹³: Welche Idee, welches Konstrukt ist es, für das die Modulvorstellung ein Bildnis liefert? Was charakterisiert die durch „Zusammenfassung von Stoffgebieten“ entstehende „Einheit“? Welche Art von Zusammenfassung welcher Stoffgebiete würde dieses Einheitskonzept verfehlen? An welchem Kriterium bemisst sich, ob die „thematische Abrundung“ gelungen ist? Was also macht eine thematische Zusammenfassung in der Weise „rund“, dass sie womöglich an andere thematische Zusammenfassungen ‚angefügt‘ werden kann?

Tatsächlich scheint die KMK auf diese ins Zentrum der Reform zielende Frage eine Antwort zu geben (22.10.04). Sie benennt insgesamt neun Merkmale, die dasjenige, das die Entsprechung für ein Modul im Bildungsbereich darstellt, aufzuweisen hat. Neben einigen eher formalen Punkten wird unter Buchst. (a) der wichtige Hinweis gegeben, dass „die Lern- und Qualifikationsziele an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten (sind)“ (Erläuterungen S. 2). Hier ist zumindest implizit von jenem Ganzen die Rede, als dessen Teile sich die Module

12 Wie z.B. im Siedlungsbau. – Welche Blüten der sorglose Umgang mit Metaphern hier treiben kann, zeigt ein Blick auf das Ausbildungskonzept der rheinland-pfälzischen Studienseminare, die ihr Curriculum schlicht als „Architektur“ bezeichnen und sich dafür „Zeichnung und Ausführung des Feuerwehrhauses in Weil am Rhein“ (sic!) zum Vorbild gewählt haben (<http://studienseminare-bbs.bildung-rp.de/index.php?id=15>).

13 Um dem möglichen Einwand, der Modulbegriff werde hier gar nicht als Metapher, sondern als neuer, genuin erziehungswissenschaftlicher (um nicht zu sagen: „einheimischer“) Begriff der Bildungssprache eingeführt, sei hier darauf hingewiesen, dass er in diesem Fall völlig unterbestimmt wäre; Selbst KRÜGER, OELKERS, TENORTH und TERHART, die dem Reformwerk der KMK substantiell gearbeitet haben (o.J.;2004), liefern keine Anhaltspunkte für die „Einbürgerung“ des Modulbegriffs in unsere Fachsprache, ja, in ihrem gemeinsamen Papier für die KMK erwähnen sie ihn gar nicht, was zumindest Jürgen OELKERS nicht daran hindert, folgenreichen Gebrauch von ihm zu machen. Wie „locker“ dieser Autor mit unserem Problem umgeht, offenbart sich in der aufschlussreichen Textpassage eines Vortrags, den er beim Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag (2004) gehalten hat: „Module sind zielgesteuerte Unterrichtseinheiten, die die Studierenden wie „Baukästen“ erleben sollen. Das ist unvereinbar mit der Idee der universitären Bildung, aber stellt zugleich ein Organisationsprinzip dar, das die Lehrerbildung nachhaltig verändern wird.“

auszuweisen hätten – dies freilich in einer höchst indirekten Weise, weil die „Module“ als curricular-organisatorische Einheiten ins Spiel gebracht werden, also nicht als Teile einer psychischen „Gesamtqualifikation“ der Studierenden, sondern als Teile eines Studiengangs, durch den (hoffentlich) jene „Gesamtqualifikation“ erreicht wird. Der Mittelcharakter der „Module“ in Bezug auf das Studienziel ist insoweit nicht klar herausgearbeitet worden.

An einer weiteren Passage (Buchst. (d)) zeigt sich erneut die Unklarheit der in ihrem Metaphernstatus belassenen „Module“. Im Zitat:

„Bei der Beschreibung des Moduls ist darauf zu achten, in welchem Zusammenhang das Modul mit anderen Modulen innerhalb desselben Studiengangs steht und inwieweit das Modul geeignet ist, in anderen Studiengängen eingesetzt zu werden“ (KMK 22.10.04, Erläuterungen, S. 2).

Hier wird das „Abrundungsproblem“ angesprochen, aber in seiner Ausgestaltung gänzlich offen gelassen. Kompensative „Module“ sind ebenso denkbar wie mehr oder weniger überschneidende, vertiefende ebenso wie wiederholende. Nur die ersteren wären jedoch so „in sich abgeschlossen“ (s.o.), dass für sie Leistungspunkte ohne Doppelzählung vergeben werden können. Daher finden sich auch in der Modulkonstruktionspraxis der Universitäten, soweit sie noch überschaubar ist, nur kompensative, also inhaltsverschiedene „Module“. Der Austauschbarkeitscharakter von technischen Modulen findet sich im zweiten Teil des Zitats wieder. Hier wird ausdrücklich gesagt, dass ein und dasselbe „Modul“ in unterschiedliche Studiengänge ‚eingepasst‘ werden können soll – eben wie beim Baukastenprinzip.

Man muss zugunsten der KMK-Konstruktion erwähnen, dass sie auch einem Sequenzierungsgedanken Raum gibt (unter Buchst. (c)), den sie – erneut unausgesprochen – als Analogie zur Architekturmetapher einführt: „Für jedes Modul sind die Voraussetzungen für die Teilnahme zu beschreiben“. Das ergibt nicht nur beim Hausbau, sondern auch im Bildungsgeschehen Sinn. Insoweit sind die Vorgaben der Politik nicht etwa bar jeder pädagogischen Vernunft. Aber es ist gerade diese Mischung aus teils unpassenden, teils unschädlichen und teils nicht ganz abwegigen, aber letztlich doch inadäquaten, der Differenziertheit der Problemlage nicht gerecht werdenden Überlegungen, die ihre Verlautbarungen so gefährlich macht, weil so das gesamte Reformvorhaben schwer angreifbar wird und doch revolutionäre Veränderungen in Gang setzt.

Wenn man von der neueren Wissens- und Lernpsychologie auch nur oberflächlich Kenntnis genommen hat, so muss man sich beim Blick auf die Modulmetapher mit ihren Produktions- und Passungskonnotationen verwundert die Augen reiben. Was sich in den „Köpfen“ unserer Studierenden abspielt, so wenig wir im Detail darüber empirisch wissen, folgt ganz sicher einem Rationale, für das wir im Arsenal der populären technikhnen Bilderwelt kaum eine Entsprechung finden werden. Das gilt schon für den Vertreter einer instruktivistischen Auffassung vom Lernen, für die Protagonisten des in Mode gekommenen Konstruktivismus erst recht: Wenn man schon nach Metaphern für das Lehr-Lern-Geschehen (auch) an Hochschulen sucht (und wir kommen in diesem Feld ohne sie beim gegenwärtigen Stand der Forschung womöglich nicht aus), so sollten wir besser von ‚Netzen‘ sprechen, in die ‚Wissenselemente‘ eingebunden werden (sollen), auch davon, dass möglichst weit reichende und komplexe ‚Assoziationsstrukturen‘ aufgebaut werden müssen, dass ‚parzelliertes‘ („modularisiertes“!) Wissen dazu verurteilt sei, ‚träge‘ und hand-

lungsirrelevant zu werden, dass Expertise und Professionalität sich erst über hoch integrierten und breit ausdifferenzierten ‚Gedächtnisbeständen‘ entfalten können. Wir sollten davon sprechen, dass ‚Wissensnetzwerke‘ systematisch elaboriert werden müssen, dass z.B. ‚mind maps‘ als Modelle unserer internen Konnotationsstrukturen helfen können, weit auseinander liegende Konzepte, Ideen, Hypothesen produktiv ‚zusammenzuführen‘.¹⁴ Warum also, wenn es schon anschaulich sein muss, nicht ‚Netze‘, ‚Zweige‘, ‚Bäume‘ und dergleichen als Metaphern, also Bilder aus der Natur? Warum ausgerechnet „Module“ aus der Welt der Technik i.w.S., deren Erwähnung im Lichte dessen, worum es in einem akademischen Studium letztlich geht, nachgerade kontraintuitiv wirken muss?

Die Antwort auf solche Fragen gibt die KMK (22.10.04, S. 2) mit dem Hinweis auf zweierlei.¹⁵ „Modularisierung“, so beschließt (!) sie zum einen, werde „dem Ziel gerecht, die Mobilität der Studierenden zu fördern.“ Das setze allerdings „einen hochschulübergreifenden Konsens über die Definition von Modulen“ voraus, die untereinander „vergleichbar“ zu sein hätten. Zum anderen aber seien Module „zweckmäßigerweise“ mit Leistungspunkten zu verknüpfen (ebd., S. 1), jener Währung, in der nunmehr Studienleistungen ‚gehandelt‘ werden. Hier gerät die KMK mit ihrer Modulmetapher erneut in Schwierigkeiten. Da sie nämlich die Bestimmung der Modulhalte wohl den Hochschulen überlassen muss und da es als Folge dieser „Untersteuerung“ tatsächlich über ganz Deutschland hinweg innerhalb gleicher Studiengänge¹⁶ heute schon kaum noch identische Module gibt, bleibt ihr nichts anderes übrig, als in Fragen der Anerkennung und Verrechnung beim Hochschulwechsel an den „Grundsatz des Vertrauens in wissenschaftliche Leistungsfähigkeit“ zu appellieren. Wohl sei „Gleichwertigkeit, nicht aber Einheitlichkeit (zu sichern)“ (ebd. S. 2).¹⁷ Mit diesem unvermeidlichen Eingeständnis wird die Modulmetapher durch die KMK selbst desavouiert. Was von der Anleihe bei der *Logik der Produktion* nach dem Fließband- oder dem Baukastenprinzip bleibt, sind bloß äußerlich formale Strukturen der Modulbeschreibung mit Leistungspunktangaben (ebd. S. 2-3). Die Idee der nationalen und internationalen „Mobilität und Durchlässigkeit“ (KMK 22.10.04, S. 1; ebenso 02.06.05; 12.06.03) liegt als Folge der Reformdurchsetzung schon jetzt unter einem Berg von standortspezifischen Studiengängen und Modulkonstruktionen begraben. Eine – mit guten Gründen forderbare – innere Einheitlich-

14 Vgl. zu all dem bspw. den Überblick in STEINER 2006; zum Lehrerwissen DICK 2000.

15 Die Bemerkung, dass der Modulbegriff im anglo-amerikanischen Bildungsjargon bereits eingeführt ist, sollte, obwohl sie gegenwärtig von vielen bereits als starkes Argument anerkannt wird, einem Gremium wie der KMK kaum genügen.

16 Die Feststellung, ob Studiengänge „gleich“ sind, wird bis auf weiteres schwer fallen, weil die Universitäten im Umstellungsprozess je besondere Bezeichnungen einführen, aus denen nicht ohne weiteres ersichtlich ist, was sich hinter ihnen verbirgt. Analoges gilt erst recht für die Bezeichnung von Modulen. Schon allein deshalb wird die Anerkennungsfrage beim Hochschulwechsel für die aufnehmende Universität in aller Regel eine schwierige Einzelfallprüfung erforderlich machen, allemal schwieriger als die bisher mögliche und praktizierte Pauschalenerkennung von Vordiplomen.

17 Jürgen OELKERS (2004), der in der Schweiz arbeitende Mitbetreiber der deutschen KMK-Reform, konstatiert lapidar: „Fortan werden Module zur Grundeinheit der Studierenerfahrung. Der Nachteil ist die Zerstückelung des Studiums, das keine Mitte mehr hat, wie man es früher von der Geschichte der Pädagogik und später von der Schulpädagogik erwartet hat. Aber nochmals, nicht Fächer werden studiert, sondern Themen und Probleme ... Der Vorteil der Modularisierung ist die hohe Flexibilität und die Autonomie der einzelnen Einheit. Module vereinen Know How aus verschiedenen Disziplinen und Professionen unter einer bestimmten Themen- und Zielvorgabe.“

keit gleicher Studiengänge wird sich allenfalls unter dem Druck der Fächertraditionen und Fächerentwicklung, einer von der KMK gänzlich ignorierten Gestaltungskraft, im Laufe vieler Jahre mühseliger Korrekturarbeit wieder einstellen. Diese Sorge dürfte – das ist freilich nur eine Vermutung – auch die Mitglieder der KMK und die ihr zuarbeitenden Wissenschaftler beschlichen haben. Jedenfalls würde so plausibel, dass „zur Rettung“ des Reformersfolgs das bildungspolitische Konzept der Output-Steuerung nachgeschoben wurde.

3. Steuerung mittels Standards?

Der Gedanke, nicht länger die einzelnen Fächer und Teilfächer mit ihren Inhalts- und Stundenanteilen zum Gegenstand der Studiengangsregulierung zu machen, wie es bis Ende der 1990er Jahre durch die von HRK und KMK erlassenen Rahmenordnungen geschah, sondern zu bestimmen, was am Ende eines Studiums bzw. der gesamten Ausbildung zu stehen hat, ist bestechend. Immerhin sollen, wie das Hochschulrahmengesetz schon seit 1976 in § 10 Abs. 1 vorschreibt, „die Studiengänge in der Regel zu einem berufsqualifizierenden Abschluß (führen)“. Statt also die Studieninhalte zu normieren, die im wissenschaftlichen Fortschritt ohnehin einem steten Wandel unterworfen sind, scheint es vernünftiger zu sein, das Ergebnis der akademischen Bildungsgänge festzuschreiben.

Obwohl es im Einzelnen schwer nachzuweisen sein dürfte, stammt der Grundgedanke, der hinter dieser Idee steht, aus dem betriebswirtschaftlichen Konzept der Kundenorientierung: Man nimmt die Perspektive der Abnehmer auf und fragt, was aus ihrer Sicht erforderlich ist – im vorliegenden Falle also v.a. die Perspektive der Schüler, Schulen und Eltern, an welche die fertig ausgebildeten Lehrer „abgeliefert“ werden. Während eine solche Überlegung für viele Erziehungswissenschaftler schon allein wegen ihrer Nähe zur stets der nackten Profitgier verdächtigten Wirtschaft völlig inakzeptabel erscheinen muss¹⁸ (vgl. stellvertretend KRAUTZ 2007), wird man bei unvoreingenommener Betrachtung nicht umhin können zugestehen, dass diese Sichtweise nicht nur aufgabenangemessen, sondern angesichts des durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien genährten Verdachts, die deutsche Lehrerschaft arbeite unterhalb des erreichbaren Qualitätsniveaus, auch nachgerade geboten erscheint.

Vor dem Hintergrund derartiger Überlegungen hat die KMK am 16.12.2004 in einem ersten Schritt Standards zum Fach „Bildungswissenschaften“ für *alle* Lehrerbildungsgänge beschlossen (S. 1). Zwar verzichtet sie keineswegs vollständig auf Vorgaben zum Input. Vielmehr benennt sie sogar insgesamt elf Inhaltsbereiche (S. 4-5), die in der Ausbildung zu behandeln sind. Weiterhin gibt sie sieben methodische Verfahren an (S. 5), mit denen ihrer Ansicht nach die Inhalte vermittelt werden können, ergänzt um zehn Prinzipien (S. 6), die dabei Berücksichtigung finden sollen¹⁹. Insofern kann von einer *reinen* „Outputorientierung“ (KMK 21.04.05, S. 3; HRK 21.02.06, S. 18) keine Rede sein. Aber der Beschluss kulminiert schließlich

18 Allein – ihr Protestschrei als Reaktion auf die KMK-Reform war erstaunlich verhalten. Einzig eine Gruppe von sieben Kollegen äußerte sich streitbar unter dem Motto „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!“ in einem veröffentlichten „Einspruch“ (GRUSCHKA u.a. 2005).

19 Z.B.: „Die Entwicklung der Kompetenzen wird gefördert durch: ... die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im Rollenspiel und an Unterrichtssimulationen.“

doch in einer detaillierten Liste von nicht weniger als 39 Standards für die Erste und 45 Standards für die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ihre Anordnung folgt einer etwas ungewöhnlichen und in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kaum anzutreffenden Systematik²⁰, insofern insgesamt elf „Kompetenzen“ genannt und jeder dieser Kompetenzen mehrere Einzelstandards zugeordnet werden (S. 7-13; vgl. das Beispiel in Abb. 2).²¹

Abb. 2: Beispiel einer „Kompetenz“ mit „Standards“ gemäß KMK-Vorgabe*

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden. 	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"> • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft. • führen und begleiten Lerngruppen.

* KMK 16.12.04, S. 8

Ihrem Charakter nach sind die Standards für die „theoretischen Ausbildungsabschnitte“ Vorgaben *interner* Dispositionen, und zwar – das ist, wie wir noch sehen werden, von eminenter Bedeutung – in idealerweise maximal zu erreichender Ausprägung (vgl. FN 20). In der zweiten Spalte dagegen finden sich Formulierungen, die eher als *Handlungsbeschreibungen* zu deuten sein dürften.²² Die Unterscheidung von Dispositionen auf der einen und beobachtbaren Handlungen auf der anderen Seite ist insofern von Bedeutung, als sie unter der Perspektive einer kausalen Abfolge im ersten Falle, wie man sagen kann, Outputs der Stufe I, im zweiten Outputs der Stufe II benennt (vgl. BECK 2006, 46). Outputs der Stufe I sind nicht ohne weiteres

20 Üblicherweise versteht man unter Standards ganz bestimmte, als Maßstäbe vorgegebene Ausprägungsgrade von Kompetenzen (so auch die KMK 16.12.04, S. 4, wohl im Anschluss an KRÜGER/OELKERS/TENORTH/TERHART o.J./2004, S. 3, 8-9), seien sie minimal, normal, optimal oder maximal. So gesehen handelt es sich bei den KMK-„Standards“ für „Bildungswissenschaften“ eher um „Teilkompetenzen“, zu denen die erwünschten Ausprägungsgrade nun jedoch gerade *nicht* angegeben sind (vgl. TERHART 2007, 6, bei dem allerdings ebenfalls nicht durchgehend klar zwischen „Kompetenz“ und „Standard“ getrennt wird).

21 Auf den Typus von damit verbundenen, hier nicht erörterten gravierenden Legitimationsproblemen hat HELMUT HEID (2003) in einer kritischen und überzeugenden Analyse bereits hingewiesen.

22 Unter diesem Aspekt ist die KMK-Liste allerdings nicht konsequent durchkonstruiert. So heißt es bspw. unter Kompetenz Nr. 7: „Die Absolventinnen und Absolventen erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung“ – eine eindeutig dispositionelle Formulierung.

zu diagnostizieren. Sie sind latent und bedürfen zu ihrer Feststellung geeigneter Messverfahren. Mit ihnen steht und fällt das Reformziel der Qualitätssicherung in der Lehramtsausbildung durch Outputsteuerung (KMK 12.06.03; These 9; HRK 21.02.06, S. 5; KRÜGER/OELKERS/TENORTH/TERHART o.J./2004, S. 7; TERHART 2007, 5-8): *ohne Messung keine Steuerung!*

Angesichts dieser Problematik hat sich FRITZ OSER (vgl. 1997; 1998) mit seiner Arbeitsgruppe schon vor Jahren der Entwicklung von Standards der Outputstufe II zugewandt. Gegenstand seines Standardisierungsansatzes sind Typen von Berufsschullehrerhandlungen (z.B. „mit Gefühlen von Schülern umgehen“; „fördernde Rückmeldung geben“; „prosoziales Verhalten unterstützen“; „Disziplinprobleme regeln“). Aus einer langen Liste von insgesamt 88 solcher Standards (OSER 2001, 230-242) hat die OSER-Gruppe zunächst zwölf Standards „mittlerer Reichweite“²³ ausgewählt, für die sie in einem ersten Schritt die zugehörigen theoretischen Modelle und die auf sie bezogene empirische Forschung ausgewertet hat. Auf dieser Grundlage wurden im zweiten Schritt Unterrichtssituationen im berufsbildenden Kontext gefilmt (als sog. Vignetten), in denen das jeweilige Lehrerverhalten eher defizient bzw. eher vorbildlich gezeigt ist. Diese Vignetten liefern den Vergleichsbezug, mithin das Messinstrument, an dem reales Unterrichtsverhalten von Lehramtsanwärtern diagnostiziert wird (vgl. OSER 2001; 2002; 2005).

Gegenüber den KMK-Standards der Output-Stufe I handelt es sich bei diesem Konzept um einen realistischeren Ansatz zur Implementation von Studienerfolgskriterien, weil mit ihm die Inhalts- und das Messprobleme *uno actu* in Angriff genommen werden. Zugleich impliziert es curriculare Festlegungen für die Ausbildung, indem es die jedem Standard zuzuordnende Theorie und Forschung zu identifizieren erlaubt (vgl. OSER 1999, 81-82). Zwar muss auch hier noch abgewartet werden, wie sich die gewählte aufwendige Vorgehensweise praktisch bewährt. Aber immerhin bietet sie konkrete Anhaltspunkte für eine kriteriale Evaluation, während die bereits in Kraft gesetzten KMK-Standards der Output-Stufe I gleichsam freischwebend, ohne empirische ‚Bodenhaftung‘, durch die Hochschullandschaft gaukeln mit der unerfüllbaren Auflage, man solle ihrer dort mittels solider Prüfungsverfahren habhaft werden.

Obwohl die Unmöglichkeit, die bildungswissenschaftlichen Standardvorgaben der KMK auf Erfüllung zu prüfen, mit Händen zu greifen und obwohl absehbar ist, dass sich an diesem Umstand auch mittelfristig nichts ändern kann, weil wir weder über die vorauszusetzenden Kompetenzentwicklungsmodelle (vgl. TERHART 2007, 7) noch über deren praktikable Operationalisierungen verfügen, treibt die KMK diesen Ansatz weiter voran und verlangt auch analoge Vorgaben für die weiteren Fächer des Lehramtsstudiums und ihre Didaktiken (vgl. TERHART 2007, 4). Ihr groß angelegtes Reformwerk (vgl. Abb. 1) enthält für die „Überbrückung“ der substanziellen Steuerungslücke bereits ein weiteres Instrument, die *Akkreditierung*. Insbesondere mit Beschlüssen vom 10.10.2003/22.09.05 und vom 02.06.2005 setzte sie eine Instanz, nämlich die Akkreditierungskommission, ein, der sie die Prüfung des Unprüfbaren, die Verantwortung für die Erfüllung der Standards auferlegt:

„Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens ist insbesondere die Einhaltung ... der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen für die Lehrerausbildung (Standards in

²³ Das bedeutet: nicht allzu konkretistisch („mit Kreide und Schwamm arbeiten“) und nicht allzu generell („Vorbild sein“).

den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik) ... festzustellen“ (KMK 02.06.05, S. 3).

Faktisch, das ist keine Marginalie, setzen sich die Akkreditierungskommissionen zusammen aus fachlich einschlägigen Professoren, einem außeruniversitären Mitglied und einer Vertretung „der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde“ (ebd.), die letztere mit Vetorecht. Wer aus dieser Gruppe in der Lage ist festzustellen, ob ein Studiengang, der in Programmpapieren vorgestellt und durch Ortsbesichtigung geprüft wird, die von der KMK vorgegebenen Standards erfüllt, ist fraglich. Da, wie gesagt, gar keine Kausalmodelle bekannt sind, die einen Zusammenhang zwischen Studienangebot und Kompetenzerreichung hypothetisch behaupten könnten, von Messverfahren zur Kompetenzdiagnose nicht zu reden, wird noch nicht einmal der Fachvertreter *mehr* sagen können als ein kundiger Verwaltungssachbearbeiter, der prüft, ob die Stundendeputate, Leistungspunkte, Work-loads usw. korrekt angegeben und ob bestimmte Lehrangebote (etwa zur Fachdidaktik) gemacht werden. Was also könnte das durch die Akkreditierungskommission verliehene „Gütesiegel“ besagen (KMK 22.09.05, S. 6)?

Angesichts dieser Umstände wird man nicht umhin können zu konstatieren, dass die Reform – etwas salopp ausgedrückt – ‚mit beiden Beinen fest in der Luft steht‘. Sie etabliert ein imposantes „Fein-Steuerungsinstrumentarium“, ohne den Kern der Lehrerbildung, nämlich die Vermittlungsprozesse selbst, zu erreichen. Mit dem Konzept der Output-Steuerung strebt sie dies auch gar nicht erst an, ja sie grenzt – zumindest programmatisch – diesen entscheidenden Bereich aus, wobei sie freilich, wie dargestellt, sich der einen oder anderen Input-Vorgabe doch nicht enthalten zu können glaubt, die jedoch unvermeidlich auf ‚tönernen kausalen Füßen‘ steht. Damit erliegt sie der doppelten Illusion der Produktionsmetapher, die zum einen die Analogisierbarkeit in der Produktkontrolle von Artefakten hier und Bildung dort suggeriert und die zum anderen die vergebliche Hoffnung schürt, man könne die Lehrerbildung outputorientiert über Maximalziele steuern.²⁴

4. Steuerung und Steuerbarkeit

So kritisch man die Vorgabe der Maximalstandards für Lehrerkompetenzen beurteilen muss, so einseitig wäre es, sich auf diese Kritik zu beschränken. Die umfassende Zusammenstellung all dessen, was man heute vom „guten Lehrer“ erwarten darf, könnte, vorausgesetzt sie wird in geeigneter Weise kommuniziert, das notleidende Prestige des Lehrerberufs durchaus zu heben helfen. Weiterhin aber – das ist ausbildungsdidaktisch bedeutsam – vermittelt sie den angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine differenzierte Vorstellung von den Kompetenzen, die sie im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollen. Da der Erwerb nicht external gesteuert werden kann, profitieren ihre Träger u.U. auch davon, dass sie durch das Studium der Kom-

24 Von dieser Kritik muss man allerdings die KMK-Berater KRÜGER, OELKERS, TENORTH UND TERHART ausnehmen. Im Bericht ihrer Arbeitsgruppe unterscheiden die von ihnen entwickelten Kompetenzbeispiele nach „minimale Ausprägung“, „als Regelfall zu erwartende Ausprägung“ und „gute, entwicklungsfähige Ausprägung“ (o.J./2004). Die Autoren thematisieren sogar das Problem der Mindeststandards (ebd., S. 8). Aber sie ziehen daraus keine weitergehenden Konsequenzen, die sie der KMK ins Stammbuch hätten schreiben müssen..

petenzlisten eine klarere Vorstellung vom erwünschten Ergebnis ihrer Ausbildung erhalten und ihre eigene Entwicklung entsprechend zu lenken versuchen können. Erneut zeigt sich freilich hier, dass der OSERSche Ansatz am Output der Stufe II überlegen ist, weil er Ausbildungsziele, also Standards, als Handlungen audiovisuell und zugleich vorbildhaft zugänglich macht.²⁵ Soweit also die Zusammenstellung der Lehrerkompetenzen – auch wenn dies von der KMK gar nicht beabsichtigt war – eine Orientierungsfunktion in Studium und Referendariat übernimmt, rechnet sie gemäß der oben eingeführten Unterscheidung als Teil des Curriculums zum Input-Bereich der Ausbildung.

Analysiert man das Reformbündel der KMK nun unter dem Aspekt, wo die einzelnen Maßnahmen angreifen (vgl. Abb. 1), so zeigt sich eine unerwartete Konstellation. Obwohl, wie wir gesehen haben, das Programm einer Output-Steuerung verfolgt werden soll, richten sich neun der zwölf beschlossenen Maßnahmen auf den Input und den Throughput.²⁶ Diese Art der Inkonsistenz muss in der Sache jedoch nicht unbedingt schädlich sein. Fragt man nämlich, welche Bedingungen insgesamt die Lehrerausbildung beeinflussen, so rückt eine noch viel breitere Palette von Faktoren ins Blickfeld, die von der „Eingangsqualität“ der Studierenden bis zum abschließenden Prüfungsfeedback reicht. Tatsächlich wäre es, wie man nun doch aus der Produktionsanalogie lernen kann, ganz unangemessen, die Steuerungsaktivitäten lediglich auf den Output zu richten. Wie die überbordende Literatur zum Total-quality-Management zeigt (vgl. z.B. ROTHLAUF 2004), kommt es beim Qualitätsmanagement, das die Bildungspolitik anstrebt (vgl. KMK 12.06.03, Ziff. 9; 22.09.05, S. 5; HRK 21.02.06, S. 17), darauf an, *alle* relevanten Stadien der zu erstellenden Leistung, also die gesamte „Wertschöpfungskette“, zu beobachten. Dieser Hinweis findet sich längst auch in der Literatur zum Hochschulmanagement (vgl. z.B. JAEGER 2005). Und so muss man sich erneut verwundert fragen, warum von den zwölf großen Maßnahmen der KMK sich nur *eine* (nämlich die Forderung nach Standardorientierung; KMK 16.12.04) auf die staatlichen Studienseminare richtet – so, als ob es dort in allem anderen bereits zum Besten stünde.

Betrachtet man die KMK-Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt einer Systematik der Qualitätssteuerung, so kommt man nach allem zu einem ernüchternden Resultat. Angesichts der gravierenden Folgen und der immensen Kosten, die durch sie hervorgerufen werden, wäre von einer rational verfahrenen Bildungspolitik zu erwarten gewesen, dass sie einer das gesamte Problemfeld überblickenden Strategie folgt, die ihre Legitimation aus einer Schwachstellenanalyse unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Eingriffsmöglichkeiten gewinnt. Eine solche Rechenschaftslegung sucht man jedoch vergeblich und die sichtbaren Aktivitäten lassen eine solche Grundlegung auch nicht erkennen.

Auf der Suche nach effizienten und zugleich machbaren Maßnahmen wären von vornherein einige Unterscheidungen einzuführen (gewesen), die das Operationsfeld für steuernde Eingriffe allererst freilegen und strukturieren. So wäre zunächst, wie es in Papieren und Beschlüssen immer wieder betont, jedoch nicht befolgt wird, nach

25 Diese Einschätzung gilt auch, wenn man in Abweichung von der OSERSchen Einschätzung der NEUWEGSchen Sichtweise (2002) zustimmt, dass im kompetenten Lehrerhandeln ganz wesentlich implizites Wissen wirksam ist. Die OSERSchen Vignetten (s.o.) können sogar als NEUWEGSche „Musterbeispiele“ (ebd. 19) gedeutet werden.

26 Zählt man in Abb. 1 wie beim Ziffernblatt einer Uhr im Kreis, so rechnen zum Input Ziff. 3, 5, 8, 9, zum Throughput Ziff. 1, 2, 4, 7, 12, zum Output Ziff. 6, 10 und zum Outcome Ziff. 11.

den verschiedenen Lehrämtern zu differenzieren. Zwar gibt es, das ist gar nicht zu bestreiten, zwischen ihnen eine Reihe von Gemeinsamkeiten; aber erst in den Differenzen und Spezialisierungen finden sich die Potentiale funktionsbezogener Professionalität. Die Vorgabe lehramtsübergreifender „bildungswissenschaftlicher“ Standards verfehlt daher, selbst wenn man von den oben bereits diskutierten Einwendungen absieht, von vornherein ihr Ziel. Das macht schon ein kurzer Blick auf das in Abb. 2 dargestellte Beispiel deutlich. Es ist – das kann sich sogar jeder Laie vorstellen – ein ganz erheblicher Unterschied, ob man es in Sachen Lernmotivation mit Sonder- oder Grund- oder Hauptschülern, mit Gymnasiasten oder Schülern im berufsbildenden Schulwesen zu tun hat. Und für Sonder- und berufsbildende Schulen ist auch diese Unterscheidung noch recht grob.²⁷ Motivierungsbestrebungen von Lehrern können nur wirken, wenn sie auf die Besonderheiten ihrer Klientele abgestellt sind. Zwar gibt es „allgemeine“ Motivationstheorien. Aber deren Geltungsbedingungen variieren zwischen Schülergruppen so erheblich, dass erst ihre Adaption auf diese Variationen praktische Wirksamkeit ermöglicht. Es macht einen Unterschied, ob man sechsjährige Primaner oder zwanzigjährige Maurerlehrlinge zum Lernen motivieren soll. Und dazu braucht es – das ist hier der Punkt – eine je spezifische „bildungswissenschaftliche“ Qualifizierung, die sich – um beim Beispiel zu bleiben – auch auf die Kenntnis der Psychologie des kindlichen bzw. des Erwachsenenlernens und auf alters- und entwicklungsspezifische Lebensverhältnisse zu beziehen vermag. Insofern ist, so muss man generalisierend folgern, bereits der Versuch, ein lehramtsübergreifendes „bildungswissenschaftliches“ Studium mit gemeinsamen Standards einzurichten, nicht geeignet, „Verbesserungen“ in der Lehrerbildung zu erzielen.

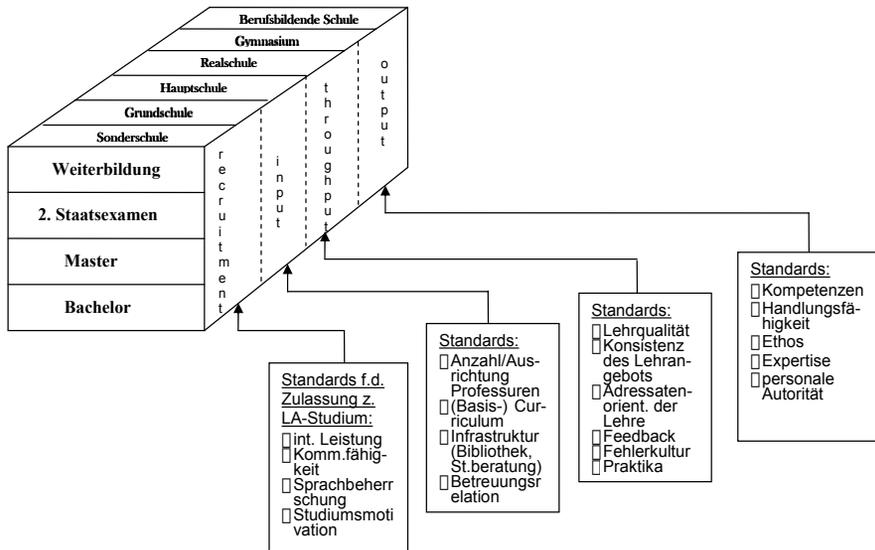
Führt man die Lehrämterunterscheidung mit der Differenzierung der jeweils unter dem Outputaspekt zu betrachtenden gestuften Abschlüsse und mit den Prozessstadien der Ausbildung zusammen, so spannt sich ein dreidimensionaler Raum mit (mindestens!) 96 Zellen auf, innerhalb derer nach jeweils spezifischen qualitätsrelevanten Faktoren zu suchen wäre (vgl. Abb. 3). Unter ihnen ließe sich trennen nach solchen, die durch bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen gut oder nicht gut erreichbar und die nach der gegenwärtigen Wissens- bzw. Vermutungslage mehr oder weniger effizient sind. So dürfte etwa die Qualität der Studienberatung (Input) oder die innere Konsistenz der Lehre (Throughput) für die Bildungspolitik nicht ohne weiteres erreichbar, jedoch hoch effektiv sein; dagegen stehen die personelle und die sächliche Ausstattung der Ausbildungsinstitutionen (Input) für Eingriffe offen, sind aber wohl ganz unterschiedlich effektiv: Die Einrichtung von qualifiziert besetzten fachdidaktischen Lehrstühlen könnte für erhebliche Qualitätssteigerungen sorgen, während von zusätzlichen Professuren in den „Fächern“ nur bei Mangellagen ein Zugewinn zu erwarten sein dürfte. Öffnen könnte die Bildungspolitik auch das Terrain der Selektion von Ausbildungsanfängern, denn es ist ja nicht von der Hand zu weisen, dass die spezifische „Eingangsqualität“ der Studierenden bzw. der Referendare den Ausbildungs-erfolg mitbestimmt.

Alle genannten Aktionsfelder können zum Gegenstand von Standardsetzungen gemacht werden. Unter dem Aspekt der Effizienzvermutung sind es aber beileibe nicht die Output-Standards, die als erste und als die am meisten versprechenden in Frage kommen. Verbesserungen in der Relation von Lehrenden zu Studierenden

27 Bei den letzteren wäre etwa zwischen gewerblichen und kaufmännischen Adressaten ebenso wie zwischen Voll- und Teilzeitschülern zu unterscheiden (vgl. NICKOLAUS 2006).

und in der Einrichtung von Fachdidaktiken dürften allemal wirksamer sein als Output-Standards, deren Erfüllung man nicht feststellen kann. Das wird den Reformern auch klar sein. Aber Output-Standards der Stufe I haben, solange sie nicht diagnostiziert werden können, den fiskalischen Vorteil der Kostenneutralität.

Abb. 3: Bereiche der Qualitätssicherung und Beispiele für standardisierbare Kriterien



Das Kostenargument scheint jedoch keineswegs das einzige Steuerungshindernis zu sein. Eine, wenn nicht sogar *die* entscheidende Schwachstelle der deutschen Lehrerbildung ist struktureller Natur. Sie liegt in der fehlenden curricularen Abstimmung zwischen Hochschule und Vorbereitungsdienst. Der Grund für dieses Defizit liegt nicht in der institutionellen Unabhängigkeit der beiden Einrichtungen, wie man am weitaus problemloseren Übergang von Hochschulabgängern der Bereiche Medizin oder Jura in die Praxisausbildung sehen kann. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass das Personal der Studienseminare in aller Regel nicht dafür qualifiziert ist, die vorausgegangene Hochschulausbildung mit hinreichender Konsistenz fortzusetzen (vgl. Beck 1992). Die Verantwortung dafür liegt bei den zuständigen Länderministerien, die bei der Rekrutierung der Ausbilderpersonen nicht darauf achten, ob diese über den Stand der akademischen Ausbildung hinreichend informiert sind, und die keine institutionellen Möglichkeiten schaffen, dieses Defizit gegebenenfalls auszugleichen. Vielmehr bleibt es den Aspirationen des Einzelnen überlassen, ob er seine kognitive Anschlussfähigkeit an den Stand der Wissenschaft herstellt oder ob er sich der Konfrontation mit den Kompetenzen der jungen Hochschulabsolventen dadurch entzieht, dass er seinen eigenen Wissensstand zum curricularen Dogma des Vorbereitungsdienstes erhebt. Dass hier standardisierbarer Steuerungsbedarf besteht, wird man schwerlich leugnen können.

5. Steuerung mittels Anreizstrukturen?

Nimmt man das weitgreifende Reformwerk der Lehrerbildung gesamtheitlich in den Blick, so drängt sich ein Gedanke auf, den KARL. R. POPPER in einer Analyse von Unternehmungen dieser Größenordnung ausgesprochen hat, nämlich den, dass sie in aller Regel mehr neue Probleme erzeugen, als sie alte lösen (1965/1979, 51-57). Sein Weggefährte, HANS ALBERT, bringt in diesem Zusammenhang in Erinnerung, dass, wie er wörtlich sagt, „(e)ine der wichtigsten Nebenwirkungen vieler politischer Maßnahmen, die ... weitgehend vorhersehbar ist, ... das Wachstum bürokratischer Einrichtungen“ sei (1978, 186). Und tatsächlich, es sind fast an allen deutschen Universitäten schon Lehrerbildungszentren eingerichtet worden, wir haben sechs große Akkreditierungsagenturen, einen über sie wachenden Akkreditierungsrat, Verwaltungsapparate zur Dokumentation und Überwachung von Zielvereinbarungen, Zentren für Qualitätssicherung, gigantische Papierberge aus neuen komplizierten Prüfungs- und Studienordnungen, Modulhandbüchern, Studienempfehlungen, Webseiten zu den neuen Regelungen im Volumen von Gigabytes usw. „Die Hypertrophie solcher Einrichtungen“, so fährt ALBERT fort, ist stets verbunden mit einer „Dämpfung der Eigeninitiative und der schöpferischen Phantasie bei der Suche nach neuen (Problem-) Lösungen“ (ebd.).

Es ist nicht selbstverständlich, dass man die ALBERTSche These auch umkehren kann. Sie behauptete dann ja, Entbürokratisierung setze „Eigeninitiative“ und „schöpferische Phantasie“ frei. Wir haben zu wenig Erfahrung mit Deregulierungsprozessen, um eine solche These unserer Steuerungspraxis umstandslos zugrunde zu legen. Auf der anderen Seite erscheint es nicht irrational, (auch) in der Lehrerbildung den Versuch zu unternehmen, Potentialen, die womöglich in Individuen und Strukturen schlummern, eine regelungsunabhängige Entfaltungschance zu eröffnen. Ein Instrument, um solche Reserven zu mobilisieren, besteht darin, Anreize²⁸ dafür zu schaffen, dass die erwünschten Qualitätseffekte in der Ausbildung und auch in der Unterrichtspraxis eintreten.²⁹ Darauf hat FRITZ OSER mit einigem Nachdruck hingewiesen, als er davon sprach, dass diejenigen, „die in Verwaltungsstuben im Trockenen sitzen“, sich Gedanken dazu machen müssten, „wie die Arbeit von Lehrpersonen, wenn sie wirklich standardorientiert und damit gut ist, differenziert belohnt werden kann“ (2003, 81). Und auch der KMK scheint dieser Gedanke nicht fremd zu sein. In ihrem Beschluss zu „Qualitätssicherung in der Lehre“ (22.09.05, S. 9) hebt sie hervor, dass in Hochschulen „die Ressourcenzuweisung ... ein wichtiges Element (sei), staatliche Anreize zur Verbesserung der Lehre zu setzen.“ Dieser Gedanke wird jedoch, abgesehen von den geplanten, sehr pauschalen und fragwürdigen Hochschulrankings der Lehrqualität, im Zusammenhang mit der Lehrerbildungsreform nicht wieder aufgegriffen und schon gar nicht auf die Ausbildungsleistungen der Studienseminare extrapoliert. Während an den Hochschulen bereits eine auf Wettbewerbs- und Gratifikationseffekte ausgerichtete Besoldungsstruktur etabliert worden ist, findet man bemerkenswerter Weise keine analogen Überlegungen für die ebenfalls staatlich betriebenen (Aus-) Bildungsstätten Schule und Studienseminar!

28 In der Ökonomik sind „Anreize“, „incentives“, ein zentrales Konstrukt für die Verhaltensanalyse von Marktteilnehmern (vgl. HOMANN 1997).

29 Analoge Konstruktionen wurden in Unternehmungen und auch z.B. an der Universität Bonn praktiziert (<http://www.uni-bonn.de/Forschung/Anreizsysteme/bilder/Forschungsfoerderung.pdf>).

Im vorliegenden Zusammenhang intendieren Anreize die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit dafür, dass die Akteure im Reformfeld eigenverantwortlich Strategien entwickeln und zeigen, durch die der Reformzweck befördert wird. Anreize bestehen in der Ankündigung von Gratifikationen für solche *Verhaltensweisen* oder auch für durch sie herbeigeführte zurechenbare *Verhaltenseffekte*. Die Gratifikationen müssen so ausgestaltet sein, dass ihre Erreichbarkeit aus der Sicht der Adressaten weder allzu wahrscheinlich, also mühelos, noch allzu unwahrscheinlich, also chancenlos ist. Zugleich müssen sie von der Art sein, dass sie für die Adressaten einen Grad an Attraktivität entfalten, der sie tatsächlich zu reformdienlichem Handeln motiviert. Dafür kommen materielle wie immaterielle Gratifikationen in Frage, die ersteren als zusätzliche Mittelausschüttungen an Personen oder Institutionen, die letzteren als Formen des Prestigeertrags bspw. durch öffentliche Nennung, Urkunden usw. Um Nachhaltigkeit in der Wirkung zu erzielen, müssen Anreizstrukturen dauerhaft und verlässlich sein. Entscheidend ist im übrigen, dass die Kriterien, an denen gemessen wird, ob eine gratifizierungswürdige Leistung vorliegt, hinreichend klar sind und dass ihre Erfüllung mittels „öffentlich“ durchschaubarer, möglichst einfacher Prozeduren erhoben werden kann.³⁰

Anreize im Kontext der Lehrerbildung sind in erster Linie throughput- und outputorientiert³¹, das letztere allerdings im Unterschied zu den KMK-Standards bei eindeutiger Messbarkeit. Sie versprechen Belohnungen für Maßnahmen zur Verbesserung der universitären Lehre und seminaristischen Ausbildung sowie für deren Resultate. Die beiden Abb. 4a und 4b zeigen Beispiele zweier Skizzen zur Planung von Anreizkomponenten innerhalb einer Gesamtstruktur.³² Sie bedürften im Falle ihrer Realisierung einer näheren Elaboration und auch einer rechtlich verbindlichen Formgebung.

Obwohl, wie oben angedeutet, auch kostenneutrale Gratifikationselemente etablierbar sind, ist eine umfassende und wirksame Anreizstruktur nicht zum Nulltarif zu haben. Die gegenwärtigen bildungspolitischen Reformanstrengungen werden *à la longue* kaum die erhofften Beiträge zur Hebung des Bildungsniveaus unserer Schülerschaft leisten, wenn sie nicht mit attraktiven „*Incentives*“ ausgestattet sind. Steuerungsversuche, die sich auf Verordnungen und Vorgaben beschränken, werden, wie zu befürchten ist, weitgehend folgenlos bleiben.

Zu einem analogen Befund gelangt auch die gründliche empirische Studie ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (2006) zum Problem der Steuerung des Schulwesens. Hier wie dort haben wir es mit der Einführung einer Output-Steuerung zu tun, die

30 Wir verfügen gegenwärtig noch nicht über differenziertes Wissen zur Wirkung von Anreizen im Lehrerbildungskontext. Von erheblichem Interesse wäre es herauszufinden, auf welche Arten und Formen von Gratifikationen die jeweils anvisierten Personenkreise und Institutionentypen mit Leistungssteigerungen bzw. mit dem Ersinnen neuer Problemlösungen reagieren, wenn man ihnen zum letzteren genügend Spielraum lässt. Dafür, dass Geld auch hier allemal ein stimulierendes Medium sein dürfte, spricht die Alltagserfahrung. Dennoch gilt es auch zu erforschen oder zunächst wenigstens zu erproben, welche leistungsmobilisierenden Potentiale in immateriellen Gratifikationsformen stecken.

31 Auf dem Institutionenniveau können sie auch an Inputveränderungen geknüpft sein, etwa wenn innerhalb einer Hochschule im Rahmen eines Konsolidierungsprozesses Stellen zugunsten der fachdidaktischen Ausbildung umgewidmet oder sächliche Ressourcen in die Lehrerbildung umgelenkt werden.

32 Weitere Beispiele finden sich in BECK, KLAUS: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätssicherung bei der Umsetzung der Lehrerbildungsreform NRW. Unveröff. Arb.papier. Dez. 2006.

Abb. 4a: Anreize zur Qualitätssteigerung in den „Bildungswissenschaften“

Ziel	Steigerung der Qualität der akademischen Lehre in den Bildungswissenschaften
Leistung	Maßnahmen zur Verbesserung der universitären Lehre
Implementation	<input type="checkbox"/> Durchführung landesweiter zentraler Prüfungen <input type="checkbox"/> Landesexterne Bewertung der Prüfungsleistungen <input type="checkbox"/> Ermittlung der Notendurchschnitte über alle jene Studierenden pro Universität und Studienjahr, die das Fach Bildungswissenschaften erfolgreich abgeschlossen haben
Kriterium	Ergebnisdurchschnitt sämtlicher Prüfungsleistungen aller Studierenden einer Universität im Fach Bildungswissenschaften über ein Studienjahr
mögliche Nebeneffekte	<input type="checkbox"/> Curriculare Konsolidierung der Bildungswissenschaften <input type="checkbox"/> Inneruniversitären Aufmerksamkeit für die Bildungswissenschaften
Probleme & Risiken	<input type="checkbox"/> Teaching to the test <input type="checkbox"/> Reduktion des Curriculums auf die Prüfungsgebiete
Gratifikation	<input type="checkbox"/> Öffentliche Nennung der erfolgreichsten Universität(en) eines Bundeslandes <input type="checkbox"/> Kapazitätsneutrale Zuweisung zusätzlicher Personalmittel (z.B. Abordnungsstellen) für die drei besten Universitäten des Landes in der Rangfolge drei/zwei/ein Abordnungsstellenäquivalent(e)
Kosten	<input type="checkbox"/> Pro Studienjahr 6 (ggf. umverteilte) Abordnungsstellen <input type="checkbox"/> Die Kosten kumulieren sich über eine Regelstudienzeit bis 30 Stellen

Abb. 4b: Anreize zur Steigerung der Lehrqualität in den Studienseminaren

Ziel	Verstärkte Etablierung des Wissenschaftsbezugs im Vorbereitungsdienst
Leistung	Rückbezüge der Reflexion unterrichtspraktischen Handelns auf die Studieninhalte der Ersten Phase/den Stand der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken
Implementation	<input type="checkbox"/> Jährliche Evaluationen der Fachleiter durch die vor dem Abschluss stehenden Referendarinnen und Referendare <input type="checkbox"/> Instrument: Ein-/mehrdimensionale Skala von „ <u>optimal</u> gelungener Bezug zu den <u>Studiensinhalten</u> “ bis „ <u>kein erkennbarer Bezug ...</u> “ <input type="checkbox"/> Frist bis zum ersten Evaluationsdurchgang: 2 Jahre (um eine angemessene Zeit zur Information über die Erste Phase einzuräumen) <input type="checkbox"/> Mindestens 6 Beurteilungen pro Fachleiter (ggf. über zwei Erhebungsjahre) <input type="checkbox"/> Direkte Einsendung der Evaluationsfragebogen an auswertende Stelle ¹ <input type="checkbox"/> Chancengleichheit: Keine Budgetierung der Gratifikation nach Rangplätzen; jede Fachleiterin/jeder Fachleiter soll in ihren Genuss gelangen können
Kriterium	Evaluation aller Fachleiter durch ihre Referendare; wer in das oberste Dezil der Skalenbreite fällt, wird ausgezeichnet (s.u. Implementation)
mögliche Nebeneffekte	<input type="checkbox"/> Kompetenzentwicklung der Fachleiter <input type="checkbox"/> Aufwertung der Referendare in den Studienseminaren; zugleich Abflachung der hierarchischen Struktur (Seminar-/Fachleiter als (Dienst-)Vorgesetzte und Prüfer) und Senkung des (Anpassungs-)Drucks auf die Referendare <input type="checkbox"/> Stimulation der Nachfrage nach universitären Weiterbildungsangeboten für das Personal der Studienseminare
Probleme & Risiken	Evaluationsdaten weisen eine begrenzte Reliabilität und Validität auf. In welchem Maße sind sie durch die Evaluierten manipulierbar?
Gratifikation	<input type="checkbox"/> Seminaröffentliche Nennung der auszuzeichnenden Fachleiter <input type="checkbox"/> Deputatsnachlass für die Dauer eines Schuljahres um eine Unterrichtsstunde oder/und einmalig € 2.000
Kosten	Voraussichtlich erreichen (geschätzte!) 25 % der Fachleiter das Kriterium.

¹ Auswertende Stellen könnten bspw. sein: Ein einschlägiges (Forschungs-)Institut bzw. eine einschlägig ausgewiesene Forscherperson an einer Universität außerhalb des Bundeslandes.

nur scheinbar für die Gestaltung der voraus laufenden „Produktionsprozesse“ freie Spielräume öffnet, also mit einer „gesetzlich-administrativ(en) Autonomiegewährung im Rahmen einer administrativen regulativen Detailsteuerung, die ihrerseits einem deterministischen Steuerungsverständnis folgt“ (254). Auf der Grundlage ihrer reichhaltigen Befundlage folgert ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, es sei „nicht erwartbar, dass durch die ... (halbherzige; K.B.) Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen eine systematische Wirkung auf das professionelle Handeln der pädagogischen Agenten entsteht bzw. sie einen veränderungsbegünstigenden Faktor für die alltägliche Leistungserstellung darstellt“ (255).

Erfahrungen dieses Typs haben wir nicht nur einmal gemacht und wir brauchen sie nicht erneut zu machen, um aus ihnen zu lernen. Das entscheidende Potential zur Verbesserung von Bildungsprozessen im Allgemeinen und der Lehrerbildung im Besonderen liegt in der „Qualität“ der Lehrenden und Lernenden und in der „Qualität“ ihrer Interaktionen sowie in der Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft jedes Einzelnen. Wer es mit der Reform der Lehrerbildung im Sinne eines Rationalitäts- und Qualitätsgewinns wirklich ernst meint, wird den Versuch unternehmen müssen, die Handlungssubjekte selbst für dieses Ziel zu gewinnen (vgl. PÄTZOLD 2006, 487), also „Steuerung durch Kontrolle“ um „Steuerung durch Konsens“ zu ergänzen (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA in Anlehnung an ETZONI ebd., 253). Auch wenn man gerade bei dem hier in Rede stehenden Personenkreis durchaus mit viel Idealismus und hoher Einsatzbereitschaft glaubt rechnen zu dürfen und womöglich wirklich rechnen darf, wäre es nachgerade leichtfertig, die konsensfördernde Steuerung durch Anreize für überflüssig zu halten und das menschliche Bedürfnis nach Anerkennung besonderer Leistung zu ignorieren. Man wird deshalb nicht umhin können, seitens der Politik mehr Kreativität und auch zusätzliche Mittel in ein Anreizkonzept zur Unterstützung der Reform zu investieren. Bildung ist bekanntlich ein wertvolles Gut; höhere Bildung hat ihren Preis.

Literatur

- ALBERT, HANS (1978): Traktat über rationale Praxis. Tübingen: Mohr
- Baer, Matthias et al. (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. Unterrichtswissenschaft, 35, 15-47
- BALLOU, DALE/PODGURSKY, MICHAEL (2000): Reforming Teacher Education and Licensing: Continuing Debate. Teachers College Record, 102, No. 1 (www.tcrecord.org, ID No. 10524)
- BECK, KLAUS (1987): Die empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung. Göttingen: Hogrefe
- BECK, KLAUS (2006): Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? Wirtschaft und Erziehung, 58, 44-54
- CLARK, CHRISTOPHER M. (2007): Review of „Studying Teacher Education. The Report of the AEP Panel on Research and Teacher Education“. Teachers College Record, Jan. 11, 2007 (<http://www.tcrecord.org>; ID No. 12914)
- COCHRAN-SMITH, MARILYN/ZEICHNER, KENNETH M. (Eds.) (2005): Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum
- CZYCHOLL, REINHARD (2000): Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert – Quo vadis? In: ders. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und

- Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Oldenburg: BIS Universität Oldenburg, 235-258
- DARLING-HAMMOND, LINDA (Ed.) 2000): Studies of Excellence in Teachers Education. 3. Vols. Washington, DC: AACTE
- DICK, ANDREAS (2000): Kognitiv verlässliches und sozial robustes Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: NEUWEG, GEORG HANS (Hrsg.): Wissen, Können, Reflexion. Innsbruck: Studien Verl., 223-244
- DIEHL, THOMAS (2003): Überlegungen zur empirischen Erfassung pädagogischer Professionalität. Empirische Pädagogik, 17, 236-255
- GRUSCHKA, ANDREAS/HERRMANN, ULRICH/RADTKE, FRANK-OLAF/RAUIN, UDO/RUHLOFF, JÖRG/RUMPF, HORST/WINKLER, MICHAEL (2005): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. Forschung & Lehre, 9/2005, 480-481
- HEID, HELMUT (1995): Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption. In: METZGER, CHRISTOPH/SEITZ, HANS (Hrsg.): Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Zürich, 49-65
- HEID, HELMUT (2003): Standardsetzung. Zeitschrift für Pädagogik, 49, Beiheft 47, 176-193
- HEID, HELMUT (2006): Ist die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs geeignet, zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? Gymnasium Helveticum, 60/2, 19-22
- HOMANN, KARL (1997): Die Bedeutung von Anreizen in der Ethik. In: ders.: Vorteile und Anreize, hrsg. v. CHR. LÜTGE. Tübingen: Mohr Siebeck, 187-210
- HRK (21.02.06) [Hochschulrektorenkonferenz]: Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Hochschulrektorenkonferenz. Entschließung des 206. Plenums (http://www.HRK.de/de/beschluesse/109_3122.php?datum=206.+plenam+am+21.+Februar+2006)
- JAEGER, MICHAEL (2005): Leistungsbezogene Mittelvergabe und Qualitätssicherung als Elemente der hochschulinternen Steuerung. Hannover: HIS
- KMK (1999) [Kultusministerkonferenz]: Jahresbericht 1999 (<http://www.KMK.org/doc/publ/jahresber99.pdf>)
- KMK (12.06.03): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK (<http://www.KMK.org/doc.beschl/BMthesen.pdf>)
- KMK (10.10.03): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005 (http://www.KMK.org/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf)
- KMK (22.10.04): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.04 (http://www.KMK.org/doc/beschl/1912-3_Leistungspunktsysteme.pdf)
- KMK (16.12.04): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (http://www.KMK.org/%20standards_Lehrerbildung.pdf)
- KMK (21.04.05): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (im Zusammenwirken von HRK, KMK und BMBF). Beschluss der KMK (http://www.KMK.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf)
- KMK (02.06.05): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der KMK („Quedlinburger Beschlüsse“) (<http://www.KMK.org./doc.beschl/D38.pdf>)
- KMK (22.09.05): Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der KMK (<http://www.KMK.org/doc/beschl/QualitaetssicherungLehre.pdf>)
- KRAUTZ, JÜRGEN (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. Päd. Rundschau, 61, 71-83

- KRÜGER, HEINZ-HERMANN/OELKERS, JÜRGEN/TENORTH, ELMAR/TERHART, EWALD im Namen des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (o.J.; vermutl. 2004): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe (www.KMK.org/Lehrerbildung-Bericht%20der%AG.pdf)
- KRUMM, VOLKER/ECKSTEIN, KIRSTIN (2003): „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. *Die Deutsche Schule*, 95, 439-451
- NICKOLAUS, REINHOLD (1996): *Gewerlehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen*. Esslingen: Deugro
- NICKOLAUS, REINHOLD (2001): *Kontroversen in der Diskussion und Gestaltungsvorschläge*. bwp@, http://www.bwpat.de/ausgabe1/Nickolaus_bwp@1.pdf
- NICKOLAUS, REINHOLD (2006): *Duale vs. Vollzeitschulische Berufsbildung. Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung*. In: ZÖLLER, A. (Hrsg.) *Vollzeitschulische Berufsausbildung - eine gleichwertige Partnerin des dualen System?*, Bonn 2006, S. 76-90
- OELKERS, JÜRGEN (2004): *Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung*. Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. November 2004 in der Philipps-Universität Marburg (http://www.paed-work.unizh.ch/ap/downloads/oeklers/vortraege/164_MarburgLAB.pdf)
- OSER, FRITZ (1997): *Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 und 2. Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37 u. 210-228
- OSER, FRITZ (1998): *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*. Opladen: Leske + Budrich
- OSER, FRITZ (1999): *Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung*. In: KMK: *Materialband zum Abschlußbericht der von der KMK eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“*. Bonn, 79-86
- OSER, FRITZ (2001): *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. In: ders./OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger, 215-342
- OSER, FRITZ (2002): *Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung*. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1/6, 8-19
- OSER, FRITZ (2003): *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit*. In: Lemmermöhle, Doris/Jahreis, Dirk (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule. 7. Beiheft*. Weinheim: Juventa, 71-82
- OSER, FRITZ (2004): *Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung*. In: BLÖMEKE, SIGRID u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-206
- OSER, FRITZ (2005): *Professional Minds: Handlungssituationen und Standards für die Berufsausbildenden*. *Zeitschrift für Berufsbildung*, Folio Nr. 3
- PÄTZOLD, GÜNTER (2006): *Reform der Lehrerbildung in lose gekoppelten Systemen*. *ZBW*, 102, 481-489
- POPPER, KARL R. (1965/1979): *Das Elend des Historizismus*. 5. Aufl. Tübingen: Mohr
- ROTHLAUF, JÜRGEN (2004): *Total-quality-Management in Theorie und Praxis*. 2. Aufl. München: Oldenbourg
- SEIFRIED, JÜRGEN (2006): *Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern*. In: MINNAMEIER, GERHARD/WUTTKE, EVELINE (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lernprozesse und Kompetenzdiagnostik*. Frankfurt: Lang, 77-91
- SLOANE, PETER F.E. (2003): *Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik?* *ZBW*, 99, 481-493
- STEINER, GERHARD (2006): *Lernen und Wissenserwerb*. In: KRAPP, ANDREAS/WEIDENMANN, BERND (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz/PVU, 137-202
- TERHART, EWALD (2001) (Hrsg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz
- TERHART, EWALD (2005): *Universität und Lehrerbildung: Perspektiven einer Partnerschaft*. Vortrag an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 18.01.2005 (http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174__70_4/4_TERHART.pdf)

- TERHART, EWALD (2007): Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. Unterrichtswissenschaft, 35, 7-14
- WEINRICH, HARALD (1980): Stichwort „Metapher“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 5. Darmstadt: Wiss. Buchges., Sp. 1179-1186
- WILBERS, KARL (2004): Standards für die Bildung von LeHRKräften. Arbeitsbericht. Institut für Wirtschaftspädagogik. Universität St. Gallen, Oktober 2004
- ZABECK, JÜRGEN (1991): Schlüsselqualifikationen. Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung? In: ACHTENHAGEN, FRANK u.a.: duales System zwischen Tradition und Innovation. Schriftenreihe „Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte“. Sonderband 4. Köln, 47-64

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Klaus BECK, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB03, Wirtschaftspädagogik, 55099 Mainz; beck@uni-mainz.de