

Heinz-Elmar Tenorth

Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung¹

Vorbemerkung

Es ist wirklich mutig von Stifterverband und HRK, zum jetzigen Zeitpunkt eine Tagung zum Thema „Lehrerbildung“ zu veranstalten. Es ist nicht nur mutig, weil das Thema schon sehr lange, mindestens nämlich seit 2000, erneut und sehr intensiv innerhalb der Bildungs-Politik der einzelnen Länder und der KMK behandelt wird, es ist auch mutig, weil das Thema inzwischen einen Status erreicht hat, der beginnt Verdruss, Unwillen und Ärger zu erzeugen:

- in den Ländern schreiten zwar die Veränderungen der Lehrerbildung voran, aber ein konsistentes Gesamtkonzept oder ein Ende des Übergangsprozesses von der alten zur neuen Lehrerbildung ist nicht zu erkennen;
- die KMK hat zwar in Quedlinburg endlich das notwendige Minimum an Vorgaben und Modalitäten der Anerkennung für die unterschiedlichen Ausbildungsgänge geregelt, aber sie setzt selbst keine weitergehenden und klaren Reformvorgaben und nicht alle ihre Vorgaben sind kompatibel mit dem allgemeinen Bologna-Prozess,
- an den Hochschulen sinkt entsprechend die Bereitschaft, angesichts dieser relativ offenen Zukunftsperspektiven innerhalb des selbst schon kontroversen Bologna-Prozesses rasch wechselnde und nicht immer für die anderen Vorhaben in der Studienreform auch förderliche Arbeitsschritte für die Lehrerbildung zu planen.

Es gibt also viele und durchaus auch gute Gründe, des Themas überdrüssig zu sein und deshalb ist Mut erforderlich, das Thema erneut aufzunehmen. Aber selbstverständlich ist es notwendig, in der Situation beginnenden Überdrusses und der drohenden Zersplitterung, Ausnüchterung und auch Enttäuschung der Reformprogramme, -protagonisten und –ambitionen die offene Situation als dringende Gestaltungsaufgabe und Herausforderung anzunehmen – damit nicht eine als notwen-

¹ Vortrag bei der Tagung von Stifterverband und HRK: „Von Bologna nach Quedlinburg Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“, 23./24. 01. 2006, Berlin.

dig erkannte Aufgabe wieder im gewohnten Trott der Bildungspolitik untergeht. Das Thema ist zu wichtig, um es in den Schwierigkeiten des Alltags verkommen oder versanden zu lassen.

Deshalb mag es hilfreich sein, dass Akteure zu der heutigen Diskussion eingeladen haben, die nicht unmittelbar von den schwierigen politischen Vorgaben der Kosten und Folgekosten belastet sind, aber doch auch zu den wichtigen Spielern in der Arena der Lehrerbildung gehören: die HRK, weil ihre Mitgliedshochschulen letztlich die Erstausbildung organisieren müssen, der Stifterverband, weil er in der Unterstützung herausragender innovativer Versuche der Lehrerbildung schon seit langem dazu beitragen will, dass die Reformen den Titel mit Recht führen, den wir heute bald jeder Veränderung zuschreiben (mit der Konsequenz, dass der Reformbegriff inzwischen selbst diskreditiert ist).

Die einleitenden Vorträge aus der Perspektive wissenschaftlicher Beobachtung sollen auf den Stand der Arbeit an einer zielorientierten Veränderung der Lehrerbildung verweisen. Dabei haben Frau Thierack und ich uns die Arbeit geteilt. Während sie die konkreten Prozesse in den Ländern darstellen will, ist es meine Absicht, die Ziele noch einmal in Erinnerung zu rufen, die den ganzen Aufwand überhaupt rechtfertigen. Ich will deshalb die Anlässe, Ursachen und Probleme darstellen, in denen und für die eine veränderte Lehrerbildung als nicht nur plausible, sondern notwendige Antwort vorgeschlagen worden ist, so also den Zielen ihren Kontext geben. Wenn man das nach langen Jahren der Diskussion tut, ist es unvermeidlich, nicht nur die Ursprungssituation anzusehen, sondern auch die Schwierigkeiten, die wir inzwischen kennen, ebenso zu nennen, wie die Erwartungen, die sich als Illusionen herausgestellt haben.

I. Anlässe, Ursachen, Erwartungen an und für eine neue Lehrerbildung

Am Anfang des aktuellen Reformzyklus steht für die Lehrerbildung nicht Bologna, sondern eher PISA, d.h. nicht die europäische Referenz war entscheidend für die Reform der Lehrerbildung, sondern die manifeste Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem und seinen Leistungen – nicht allein in der Lehrerbildung, ihren

Kosten, der Dauer und der Absolventenquote - sondern mit den Hinweisen darauf, dass Muster des Lehrerhandelns für diese unerträglichen Zustände mit verantwortlich sein könnten. Schon in den ersten PISA-Studien wird das dominierende professionelle Handlungsmuster deutscher Lehrer, das pädagogisch-professionelle „Skript“, wie man zu sagen pflegt, als Wurzel des Übels vorgestellt: der lehrerzentrierte Unterricht kennzeichnet dieses Skript, der Frontalunterricht, der eher fach- als problemorientierter Unterricht, kaum kind- oder schülerbezogen, begleitet zudem von Schwächen der Lehrer in der Diagnostik des Lernfortschritts und von Schwächen der Lehrer in der Konstruktion neuer und Erfolg versprechender Lernwelten, und nicht zuletzt auch begleitet von der relativ starken Resistenz der Lehrer gegen kritische Selbstbeobachtung und den Unwillen, sich neuen Programmen und anderen Skripten zu verschreiben, also den Alltag der eigenen Arbeit zu verändern, sich fortzubilden, die Möglichkeiten kollegialer Innovation zu nutzen. Und bei diesen Defizitdiagnosen gegenüber dem Lehrer, insgesamt oder gegenüber kleinen Gruppen, das war zunächst gleichgültig, sind die Rügen noch nicht genannt, die man ja auch kennt, z.B. was die Arbeitsmoral angeht oder die Fachkompetenz.

Was immer von diesen Diagnosen zu halten ist - wir müssen bis heute leider immer noch sagen, das wir eher aus informierter Partialkenntnis statt aus fundierten Gesamtdiagnosen heraus urteilen, dass in manche Urteilen eher landläufige Vorurteile tradieren als wirklich gesicherte Kenntnisse – gleichwie, die Reform der Lehrerbildung erscheint vor diesem Hinterrund nicht nur immanent notwendig, sie wird in der frühen Phase der jüngeren Diskussion zugleich, ja primär als eine Maßnahme gefordert, die nicht nur kompetente, besser qualifizierte, innovationsfreudige Lehrer erzeugt, sondern zugleich auch die Gewähr bieten kann, jedenfalls soll, den Unterricht selbst zu verändern, und zwar zum Guten, so, dass sich die Leistungen der Schüler steigern, die „Risikogruppen“ wenn nicht vollständig verschwinden, so doch kleiner werden. Die Strategie ist bekannt, es kommt für besseren Unterricht vor allem auf den Lehrer an.

Die Zielvorgaben reflektieren dieses Bild – zuerst gelten sie der Lehrperson, den Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, davon ist die Debatte bis heute beherrscht. Man darf darüber nicht übersehen, dass es einen Satz an Erwartungen gab und gibt, der weitere Zieldimensionen umfasst – bezogen auf das System der

Erstausbildung selbst, bezogen auf den Gesamtprozess der Ausbildung und der innerberuflichen Professionalisierung, bezogen auf den Lehrerarbeitsmarkt. Eine Schwierigkeit der Diskussion besteht darin, dass alle diese Referenzen eine Rolle spielen, aber nur selten wohl sortiert und nicht selten so, als beschrieben sie einander ausschließende Bedingungen, wo doch das Problem darin besteht, in der Konstruktion professioneller Kompetenz zeitlich und sachlich das Mögliche in vernünftiger Ordnung anzustreben und erreichen zu wollen. Auch wenn man diese Umsicht, gepaart mit der nötigen Skepsis gegenüber zu hohen Erwartungen an rasche Umsetzung, walten lässt, muss man natürlich mit dem Lehrerleitbild anfangen – so also, wie es heute in Kompetenzen und Kompetenzdimensionen diskutiert wird.

II. Vorgaben und Ziele – Konstruktion professioneller Kompetenz

Welche Lehrerinnen und Lehrer wünschen wir uns? Was ist das Ziel der ganzen Anstrengungen? Die unterschiedlichen Kompetenzkonstruktionen und ihre Operationalisierung in Standards, die man dann auch als Messinstrumente für den Ausbildungs- und Arbeitserfolg nehmen kann, zeigen das heute schon ganz deutlich:

- für die KMK-Vorgaben und damit bildungspolitisch: hier gibt es – für die Berufswissenschaften – Kompetenzdimensionen (hier „Kompetenzbereiche“ genannt): Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren und entfaltet in Teil-Kompetenzen – das Ergebnis ist eindeutig, Lehrer werden als Fachleute für das Lehren und Lernen interpretiert, also für Unterricht, als Experten, die in Schulen arbeiten, in Kollegien kooperieren, mit Eltern interagieren, als ein Beruf, der seine Aufgabe im Blick auf die Unterschiede seiner Adressaten reflektieren und differenzieren kann, der lernbereit im Beruf bleibt und fähig ist, auch an der Entwicklung von Schule und Unterricht aktiv mitzuwirken,
- aus der Perspektive der wissenschaftlichen Beobachter sind die Vorgaben kaum anders. Die Standards der Schweizer-Kollegen Oser und Oelkers, die damit auch implizit notwendige Kompetenzen zur Bewältigung des Berufsalltags benennen, sind besonders prominent geworden: auch diese Vorgaben führen zu einem Bild der Lehrertätigkeit, die sich primär im

Klassenzimmer ereignet, in der Interaktion von Lehrern und Schülern, alltäglich mit Lernproblemen konfrontiert, so dass die Unterstützung bei Schwierigkeiten eine wesentliche Aufgabe ist, die abgesichert sein muss in einem Prozess, der Lernen ermöglicht; auch hier wissen die Autoren, dass ein isolierter Einzelkämpfer an dieser Aufgabe nur verzweifeln kann – Lehrer müssen deshalb kompetent sein mit ihren Kollegen, den Eltern und der Öffentlichkeit zu kommunizieren, sich aber auch selbst kritisch zu beobachten und eigenen Lernbedarf zu sehen und die relevanten Unterstützungssysteme zu finden.

Über diese Kompetenzvorgaben gibt es keinen Streit, wenigstens nicht immanent – wer wollte da auch widersprechen? -, offen und kontrovers sind vielmehr zwei andere Fragen: Ob diese Vorgaben insgesamt schon hinreichend sind und, ob sie realisierbar sind.

Für die Opponenten der vorliegenden Kompetenz- und Standardkonstruktionen ist dann vor allem anstößig, dass diese beiden Vorgaben, wie zahllose andere aus dem pädagogischen Milieu, ausdrücklich oder unausdrücklich, primär bildungswissenschaftlich argumentieren, damit aber die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Perspektive in den Hintergrund treten lassen. Es ist nicht überraschend, dass die Gesellschaft für Fachdidaktik diesen Befund zum Anlass genommen hat, nicht nur ihre künftige Mitwirkung bei Kompetenzkonstruktionen einzuklagen, sondern auch ihre eigenen Standards vorzulegen. Es überrascht auch nicht, dass diese Standards die Kompetenzen in der Konstruktion von fachlich gebundenen Lehrgängen stärker akzentuieren, damit auch der Rolle der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik im Ausbildungsprozess einen höheren Stellenwert geben.

Das sind auch nicht allein disziplin- oder standespolitische Kämpfe, die sich hier abspielen, die Auseinandersetzung verweist vielmehr auf systematisch ungeklärte, zumindest aber wenig diskutierte Fragen innerhalb der Kompetenzbilder, die aktuell kursieren. Sinnvoll ist diese Ergänzung deswegen, weil z.B. ein im Konsens formuliertes Ziel – die „Diagnosefähigkeit“ der Lehrer zu stärken – durchaus unterschiedlich verstanden und dann auch unterschiedlich im Ausbildungsprozess umgesetzt werden kann. Das heute dominierende Regelbild für Diagnosefähigkeit geht von den Lernproblemen der Lernenden aus, sieht die Schwierigkeiten im

Kontext lehr und lernpsychologischer Theorien, allenfalls unterstützt durch den Blick auf soziale Hintergrundvariablen – die Konsequenz ist disziplinär eindeutig: Pädagogische Psychologie fördert die Diagnosefähigkeit, ihr Anteil am Lehrerbildungscurriculum muss gestärkt werden.

Ich will das nicht bestreiten, aber daran erinnern, dass Lernprobleme auch mit curricularen Konstruktionen zu tun haben können, dass Lehrer und Lehrerinnen nicht imstande sind, den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe angemessen abzuschätzen, individualisiert im Lernprozess zur Geltung zu bringen und in der Konstruktion von Aufgaben und Lernsequenzen solche fachlich definierten Schwierigkeitsgrade und die Unterstützung kumulativen Lernens zielorientiert umzusetzen und den Erfolg der eigenen Arbeit abzuschätzen (diese Schwäche zeigen z.B. die PISA-Ergebnisse). Sieht man Diagnostik und die Konstruktion eines Lehrgangs so, dann ist nicht der Lerner das Problem, dessen Situation man verstehen muss, um zum Erfolg zu kommen, sondern der Lehrer und die Aufgaben, die er konstruiert; während dort die Pädagogische Psychologie Rettung verspricht, ist es hier die Fachdidaktik, die Lösungen für den Lernprozess anbieten kann (und selbstverständlich: das eine kann man nicht gegen das andere aufrechnen, aber man muss beide Seiten sehen!).

Mit anderen Worten: An der Konstruktion der Kompetenzen muss man weiter arbeiten, und man darf nicht für alle Lehrer und alle Schulstufen und Schularten – von der Grundschule bis zur Sonderschule, von der beruflichen Bildung bis zu den Leistungskursen der Sekundarstufe II - das Gleiche in gleicher Weise als notwendig und unentbehrlich unterstellen.

Das führt zur zweiten kontroversen Frage: Ob die Kompetenzvorgaben realisierbar sind, denn Realisierbarkeit – wir erinnern uns der allgemeinen Debatte über Standards – ist ein wesentliches Kriterium für die Akzeptanz der Standards: Ob möglich ist, was als notwendig verkauft wird, denn Kant gilt auch hier: Sollen impliziert Können!

Wenn mich der Blick in die Reformdebatte und in die Reformen nicht täuscht, dann wird diese Frage nicht sehr intensiv diskutiert, sondern auf eine andere Ebene der Reflexion und Konstruktion von Zielen verlagert, nämlich in die Ebene der Vorgaben für die Ausbildungsinstitutionen und den Ausbildungsprozess. Tenden-

ziell wird damit diese Dimension der inhaltlichen Reflexion von Vorgaben, die der Dekomposition und Realisierbarkeit von Zielen, zu einer puren Organisationsfrage, und die weitere Tendenz ist aktuell unverkennbar, dass dabei die Institutionen der Erstausbildung mit Erwartungen überfrachtet werden.

Einerseits muss man deshalb daran erinnern, dass der Prozess der Konstruktion von professioneller Kompetenz nicht nur mehrstufig ist – drei Phasen werden den Lehrern in der Regel eingeräumt -, sondern auch lang andauernd. Bevor man wirklich Expertise ausgebildet hat, Souveränität im Umgang mit den beruflichen Aufgaben in allen Dimensionen entwickelt, die der Beruf bereithält, vergeht Zeit, kaum weniger als 10 Jahre (und dabei darf die Erstausbildung nicht länger als fünf Jahre gedauert haben). Man muss deshalb die Ausbildungsinstitutionen danach fragen, welchen spezifischen Beitrag sie zum Aufbau der Kompetenz leisten können – und man kann gleich sagen: schon die KMK hat zu Recht eine Unterscheidung nach erst „Theorie“, dann „Praxis“ abgewehrt. Aber alle Einzelheiten der Operationalisierung und Sequenzierung der Ziele und der Modi der Zielerreichung sind offen oder ungeklärt, meist noch gar nicht hinreichend diskutiert.

Versucht man allein für die Einrichtungen der Erstausbildung diese Frage der Sequenzierung in der Kompetenzkonstruktion aufzunehmen, dann darf man nicht nur entsprechende Ausbildungsprogramme erwarten, sondern kann auch den Lernorten in den Ausbildungsetappen Vorgaben machen, für institutionelle Mindestausstattung einerseits, für Lehr- und Lernformen andererseits. Auch das sind im Ergebnis „inhaltliche Ziele“ der Reform der Lehrerbildung, die man in der Konstruktion von Bildern der Kompetenz, denen Personen entsprechen sollen, nicht ignorieren darf. Ich will das nicht in utopischen Wunschkatalogen beschreiben, aber doch wenigstens Hinweise geben:

für die Hochschulen:

- dass sie in ihrem Disziplinangebot die zentralen Referenzdisziplinen wirklich präsent haben, also neben den Fachwissenschaften die Fachdidaktiken, die Pädagogische Psychologie, die Erziehungswissenschaften, und nicht allein in der schulpädagogischen Form, sondern auch philosophisch und historisch und auch mit bildungssoziologischer Reflexion, und zwar

so

- dass diese Disziplinen forschungsfähig vertreten sind, methodisch kompetent und inhaltlich auf Ausbildungsforschung bezogen, in der Praxis so organisiert, dass sie auch den Studierenden wenigstens einmal in der Ausbildung und exemplarisch die Teilhabe an Forschungsprozessen ermöglichen können,
- damit, drittens, die Lehr- und Lernformen nicht nur den Prozess der Initiation in die Dimensionen der professionellen Kompetenzbereiche ermöglichen, sondern auch Reflexion eröffnen, und zwar in der „Praxis“, d.h. in der Erfahrungsform, in der „Praxis“ lernort- und phasenspezifisch präsent ist und reflexiv thematisch werden kann.

für den Vorbereitungsdienst gilt entsprechend:

- dass seine Lehr- und Lernprozesse den Standards für die Konstruktion professioneller Kompetenz in der Phase erster Praxisbewährung genügen, Ernstsituationen anbieten, aber dennoch den Ausbildungscharakter nicht ignorieren, so dass
- die Novizen im Lehramt die ersten Arbeitsplätze auch noch als Lernorte erfahren und nicht nur als Ort des Kampfes um dauerhafte Beschäftigung (oder als Form der Ausbeutung, die sich als Qualifizierung tarnt),
- so dass sie auch praktisch und reflektierend professionelle Schemata einüben können, ohne dass diese Lernprozesse durch institutionelle oder persönliche Traditionen der Ausbilder allein aus Konvention oder dem Prüfungszweck des zweiten Staatsexamens rechtfertigen.

für die dritte Phase, von der Berufseinmündung bis in die alltägliche Arbeit in der Schule und in einem Kollegium gilt schließlich

- Kollegialität muß erfahrbar sein, sie sollte Initiation in den Beruf ermöglichen, Veralltäglicung und Routinisierung stützen, weitere Qualifikation eröffnen, Selbstbeobachtung angstfrei praktizierbar sein lassen,
- Auch Kommunikation mit der Öffentlichkeit und dem Schulpublikum, vor allem den Eltern, sollte als Erfahrung möglich werden, in der man auch Fehler machen kann,

- endlich: in der dritten Phase erleben die Professionsangehörigen auch die Mechanismen der Karrierekonstruktion, mit positiven Konsequenzen, wenn Karriere und Aufstieg als Determinante von Kompetenzerwerb, Kompetenznachweis und Leistung erfahren werden, nicht als Politikum.

Es gibt daneben für den Prozess einen Satz an Zielvorgaben (die auch als Kriterien zur Erfolgsmessung fungieren können), an denen man die Struktur und die Themen, die Lehr- und Lernformen und die Ergebnisse der Ausbildungsgänge messen kann, weil sie sich in der Kompetenz der Absolventen ebenfalls abbilden sollen:

- Polyvalenz ist – vor allem für die erste Phase - ein Zauberwort und es betrifft ja nicht allein die Wertigkeit eines Zertifikats und die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch die Studierenden: zumindest müssen sie fähig werden, sich mehr als ein Arbeitsfeld als Ort beruflicher Tätigkeit vorzustellen, also nicht allein Lernprozesse kleiner Kinder zu organisieren, sondern ev. auch von Erwachsenen, nicht allein schulische Aufgabenbewältigung zu bewerten, sondern vielleicht auch Leistungen von komplexen Systemen zu evaluieren (etc.): erkennbar muss die Erstausbildung Lehr-/Lernprozesse unterschiedlicher Art anbieten, wenn sie dem Ziel der Polyvalenz in der Konstruktion von Kompetenz entsprechen will,
- Vergleichbar steht es mit Flexibilität und Durchlässigkeit in der ersten und zweiten Phase, denn was die Studierenden zeigen sollen, muss der Prozeß erwerbbar machen,
- auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstkritik, den Aufbau eines „Grenzbewußtseins“, wie das Ewald Terhart genannt hat, mit dem der Lehrer sich selbst vor alltäglicher Enttäuschung und dem drohenden burn out ebenso schützt wie er seine Adressaten vor Allmachtsphantasien bewahrt. Diese selbstreflexive Seite der professionellen Praxis kann man nicht im ersten Semester lernen, man kann durchaus fragen, ob das Studium dafür überhaupt schon ein geeigneter Ort ist, ohne Zweifel muss aber der Aufbau eines realistischen, auch gegenüber den immer drohenden Misserfolgen stabilen professionellen Selbstbildes ebenso als Teil der pro-

fessionellen Konstruktion gesehen werden, wie die Fähigkeiten zur Organisation von Lernprozessen.

Im Blick auf die Theorie, zum Schluss - man darf angesichts komplexer werdender Kompetenzmodelle schon fragen, ob es auf der Seite der Lehrerbildungsforscher nicht etwas einfacher und übersichtlicher in der Darstellung geht. Ich für meinen Teil bin es leid, immer neue Texte über den Lehrer als unmöglichen „Beruf“ zu lesen, in denen tatsächlich und nicht nur als Dekanstoß, sondern ganz ernst behauptet wird, dass schulische Arbeit legitimierbar nicht möglich sei und der Lehrer nichts sei als eine „tragische Figur“; das ist nicht nur unzutreffend, es ermuntert auch nur die Theoretiker, die von solchen Bilder der Verschwierigung und Unmöglichkeit leben – und ihre Karriere als Forscher konstruieren. Einige Theorien bieten ja schon eine Reduktion auf drei Dimensionen an, wenn sie die Kompetenzen für Unterricht ansprechen. *KGB* – also knowledge - goals – beliefs; Wissen – Ziele und Überzeugungen bestimmten demnach im Zusammenwirken den Unterrichtsprozess, daraus kann man lernen, weil es einen realistischen und zugleich orientierenden Zugang zum Berufsalltag bietet.

III. Ein Fazit – und die Erinnerung an gern ignorierte Fragen

Ich komme zum Schluss. „Inhaltliche Reformziele“ war mein Thema, die Erinnerung an Bekanntes und der Hinweis auf die offenen Fragen war mein Ziel.

Bekannt ist die unmittelbar personenbezogene Zieldebatte, bezogen auf die künftigen Lehrerinnen und Lehrer und ihre Kompetenzen

- Die Dimensionen sind weitgehend klar: Das Leitbild heißt – Experte für die adressatengerechte, fachlich fundierte, das systematische Lernen stützende und eröffnende, bei Schwierigkeiten unterstützende, zur Individualisierung anschlussfähige Konstruktion von Lehr- und Lernprozessen
- Die disziplinären Referenzen sind auch kaum kontrovers: nicht allein pädagogischer Expertise für Interaktion, sondern auch professionelle Kompetenz in der Konstruktion von Lehrgängen und in der Diagnostik und Förderung sachbezogener Lehrgänge und der damit verbundenen Aufga-

benbewältigung muss der Lehrer erwerben, die Erziehungswissenschaft allein wird den Lehrer nicht erzeugen können,

- Auch dass es allein in Phasen, geht das muss man heute nicht mehr wiederholen, und ja, dass es drei sind, das ist klar, aber die Dekomposition der Ziele und die Kumulativität des Kompetenzerwerbs und die je institutionelle und phasengerechte Spezifik des Aufbaus von Kompetenz, die ist noch offen, deshalb: das Kleinarbeiten der Zieldimensionen, das ist die wesentliche aktuelle Aufgabe.

Das bezeichnet insgesamt aber doch eher die Konsenszonen von Politik und begleitender Diskussion, Themen also, die weitgehend bearbeitet, zumindest bekannt sind. Offen dagegen scheint mir für die inhaltliche Diskussion das, was man den notwendigen Realismus angesichts der Schwierigkeiten des Berufs nennen könnte – und worüber man in der Emphase der Beschreibung von Leitbildern und Konstruktionen erwünschten professionellen Verhaltens gelegentlich hinwegsieht, aber angesichts der professionellen Alltagserfahrungen nicht hinwegsehen kann (sonst nehmen uns vor allem die Berufsangehörigen in unseren Kompetenzkonstruktionen nicht ernst):

- Realistisch muss das Berufsbild sein, Sisyphos ist eher als Christus das Leitbild, der Lehrer ist nicht der Erlöser der Menschheit, nicht einmal der Retter der Nation in ihrer Bildungskrise,
- „Grenzbewußtsein“ ist deshalb notwendig, von sich selbst, von der Aufgaben, von der Rolle des Erziehungssystems im Prozess des Aufwachsens, von der Stellung der Schule zwischen Elternhaus, Sozialmilieus, peer groups und den Medien – sie kann nicht Reparaturbetrieb der Gesellschaft sein und von hier aus Erwartungen an den Lehrberuf konstruieren,
- Reflexionsfähigkeit gegenüber der Realität des Berufs und den Erwartungen, mit denen er konfrontiert wird, gehört deshalb zu den Fähigkeiten, die der Wahrnehmung professioneller Kompetenzen überhaupt erst Sinn und Legitimation geben; und selbstverständlich, diese Kompetenz erwirbt man nur stufenweise, aber in jeder Stufe in der ihr eigenen Spezifik – als theoretisch und historisch erfahrbares und bekanntes Phänomen, sichtbar an den Übersteigerungen, die professionelle Ambition nicht selten zeigt, als Alltagsaufgabe, dann eher von der immer drohenden Resignation aus pro-

voziert, wie es beim Übergang in den Beruf nicht selten ist, im Alltag, gegenüber Eltern und der Politik.

Professionalität, Expertise, die Fähigkeit der Resistenz gegenüber Enttäuschungen und der Offenheit gegenüber Überraschungen entsteht deshalb erst allmählich: Ironie, gelassene Heiterkeit und Berufsfreudigkeit, nicht Zynismus wären die wünschenswerte Haltung zur Welt,

Erst aus dem Zusammenspiel von Profession und Berufswissenschaften, Administration und Berufsorganisationen entsteht diese professionelle Identität – dabei sind die Berufsorganisationen, nach meinem Eindruck – ich darf das ja eher als die Politiker sagen - vielfach noch zu sehr mit Statuspolitik beschäftigt, sie nehmen aber ihre Aufgabe in der Konstruktion professioneller Kompetenz nicht angemessen wahr, jedenfalls nicht so, wie das außerdeutsche Organisationen auch als möglich zeigen.

Damit so etwas möglich wird, reicht es deshalb nicht aus, nur personenbezogen inhaltliche Erwartungen zu formulieren, der Prozess selbst fordert Gütekriterien – die Beteiligung der relevanten Akteure und die Transparenz der Maßnahmen, die Rücksicht auf Kriterien der Akzeptanz – und auch die Institutionen sind nicht nur Mittel der Kompetenzkonstruktion, sondern müssen selbst zielbezogen gestaltet werden

- in der Struktur des Lehrangebots,
- in der Lernorganisation
- in der Administrierung
- in den Mechanismen der Konstruktion von Karrieren und der Zuteilung von Aufgaben und Belohnungen.

Schließlich, um auf den Ursprung der jüngsten Reformbestrebungen zurückzukommen, weil es immer noch eine starke Erwartung und doch zugleich eine offene Frage ist, für die man als Antwort aber auch festhalten muss:

der kompetente Lehrer, selbst der gute Lehrer, ist allein nicht Garant der guten Schule, und schon gar nicht Garant der erhofften Leistungssteigerung der Schule oder der Verbesserung ihrer Position im internationalen Wettbewerb. „Es kommt auf den Lehrer an“ ist deshalb eine Alltagsweisheit, die den Status aller Alltagsweisheiten hat – sie gilt nur unter den einschränkenden Bedingungen, die der Alltagsverstand meist vergisst, vor allem bei der Schuldzuweisung bei Misserfolg,

die in der Regel bequem auf die Personen attribuiert, deren Position und Rolle so erkennbar einflussreich ist – aber doch nur, wie man ergänzen muss, als notwendige, nicht als allein schon hinreichende Bedingung guter Schulen und erfolgreichen Lernens.

Die Konstruktion professioneller Kompetenz ist deshalb das legitime Ziel, aber ohne die öffentliche Anerkennung des Berufs wird das kaum ein erfolgsträchtiges Unternehmen sein und bleiben. Die Qualität des Berufs ist erst dann wieder gefunden und gesichert, wenn er neben klarer Kompetenz auch Attraktivität besitzt, nach Reputation und Gratifikation. Beides ist noch nicht und nicht mehr gesichert. Ob unsere Ausbildungsstätten schließlich in ihrer aktuellen Verfassung möglich machen (können), was wir an legitimen und realistischen Vorgaben formulieren, darüber wird Frau Thierack sprechen.