

# *S*chriftenreihe *F*achdidaktische *F*orschung

Nr. 1, April 2010

*Tilman Rhode-Jüchtern*

## **Lehrerbildung und Bildungsstandards – Oder: Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen?**

*Key words:*

Lehrerbildung, Jenaer Modell, Bildungsstandards, Geographieunterricht, Evaluation, Qualitätsentwicklung

**Herausgeber der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung:**

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme  
Forum Fachdidaktische Forschung  
Universität Hildesheim

**Redaktion:** Birgit Ziegenmeyer

**ISSN** 2193-5912

Verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/sff>

*Tilman Rhode-Jüchtern*

## **Lehrerbildung und Bildungsstandards – Oder: Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen?<sup>1</sup>**

### **Das Tabu von der Erziehung der Erzieher**

Wovon ich sprechen möchte, ist ein altes Tabu, nämlich die – ernsthaft gestellte, also nicht polemische – Frage, ob die *Lehrer* insgesamt und als Körperschaft selbstverständlich und professionell in der Lage sind, die anvertrauten Schüler angemessen auszubilden und zu bilden. Das Tabu liegt aber eigentlich woanders bzw. es beginnt schon vorher, nämlich in der Ausbildung und Bildung der *Lehrer* durch die *Hochschul-lehrer*, die *Fach- und Seminarleiter* und nicht zuletzt die *Schulaufsicht*. Niemand fragt wirklich und nachhaltig nach *deren* Lehrer-Qualifikation, wenn sie denn erst einmal berufen sind.

Damit dies kein Tabu bleibt und damit die Lehrerbildung an der Quelle nicht weiterhin marginalisiert und fragmentiert ist, gibt es neuerdings und vielerorts Zentren für Lehrerbildung, die nicht nur administrativ, sondern *konzeptionell* aufgestellt werden. Auch hier wäre im infiniten Regress zu fragen: *Wer* gründet, wie lautet das *Konzept*, wie *tauglich* ist es, die Lehrerbildung zügig und tiefgründig zu verbessern? Was bewirken die neuen Zentren in der tatsächlichen *Lehre* und wer behält dies forschend im Auge? Immer stellt sich also die Frage nach den *Personen*, die sich im Rahmen der bildungspolitischen Umstände und doch auch relativ autonom kümmern.

Es ist also, vor der Frage nach der Erziehung der Schüler, die Frage zu stellen nach der *Erziehung der Erzieher*. Das muss man ins Auge fassen, wenn das alte Schwarze-Peter-Spiel aufhören soll, das den *Schülern*, die angeblich immer schlechter werden oder den *Lehrern*, die angeblich zu jung oder zu alt oder zu weltfremd seien, die Schuld zuschiebt. Text mit Fußnote

Die 68er unter uns werden sich an das rowohlt-Buch erinnern mit dem kleingeschriebenen Titel: „erziehung der erzieher: das bremer reformmodell. Ein lehrstück zur bildungspolitik“ (1994). Wir erinnern uns, dass das Modell mit dem Herzstück Projektstudium scheiterte und sich auch selbst desavouiert hat im Überschwang der Reformideen; ich glaube aber, dass es weniger an den Ideen, als an den Reformern lag. Nicht nur die einphasige Lehrerbildung, auch die einphasige Juristenausbildung verschwanden nach einiger Zeit wieder sang- und klanglos in der Gegenreform. Der Grund für das Scheitern wahr also möglicherweise, dass auch die 68er zu sehr auf die *Strukturen*, und zu wenig auf die *Subjekte* geachtet haben. (Ich selbst möchte jedenfalls nicht

---

<sup>1</sup> Der Vortrag wurde am 24.10.2008 auf dem Symposium „Unterrichtliche Inszenierungen – interdisziplinäre Forschungen zur Fachdidaktik“ anlässlich der Gründung des Forums Fachdidaktische Forschung an der Stiftung Universität Hildesheim gehalten.

ein Berufsleben lang auf neue Strukturen warten, sondern die erkannten Probleme auch „mit Bordmitteln“ lösen, aber dazu braucht man eben gute Macher.)

Das Stichwort „Erziehung der Erzieher“ taucht schon lange vorher auf, z.B. 1806 beim Reformpädagogen und Aufklärer Christian Gotthilf Salzmann, dem Gründer einer Lehranstalt im thüringischen Schnepfenthal bei Gotha, die bis heute (bzw. heute wieder) besteht. Gelehrte aus ganz Europa interessierten sich dafür, in deutschen Landen u.a. Klopstock, Wieland, Jean Paul, Goethe und Fichte.

Im „Ameisenbüchlein. Oder: Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ schreibt Salzmann, was jeder, der in die Gesellschaft der Erzieher treten will, folgendes von Herzen glauben und annehmen müsse:

„Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen.“ (Salzmann 1806)

Wenn wir also – jedenfalls in der Bielefelder Schule des Hartmut von Hentig – sagen wollen, dass der *Lehrer* das *Curriculum* ist, stellt sich die Frage nach der professionellen Ausstattung der Lehrer. Salzmann seinerseits war so frei, einen Regelkatalog dazu aufzustellen:

„Das Erste: Sey gesund! Das Zweyte: Sey immer heiter! 3) Lerne mit Kindern sprechen und umgehen! 4) Lerne mit Kindern dich zu beschäftigen! 5) Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse und Erzeugnisse der Natur zu erwerben! 6) Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen! 7) Lerne deine Hände brauchen! 8) Gewöhne dich, mit der Zeit sparsam umzugehen! 9) Suche mit einer Familie oder einer Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad von Gesundheit auszeichnen! 10) Suche dir eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung ihrer Pflichten zu bringen! 11) Handle immer so, wie du wünschest, dass deine Zöglingen handeln sollen!“ (Salzmann 1806)

Die Formulierungen klingen natürlich heiter-altbacken, und nach der alten erziehenden Volksschule würde man den Katalog heute erziehungswissenschaftlich ergänzen. „Was ist guter Unterricht?“ fragen Hilbert Meyer (2004) und Andreas Helmke (2003); dabei verbirgt sich freilich das verantwortliche grammatikalische Subjekt. In meinem müssten die Merkmale guten Unterrichts also beispielsweise nicht heißen: „Sinnstiftende Kommunikation“, sondern: „Die Lehrer kommunizieren sinnstiftend mit ihren Schülern“. Nicht: „arbeitsförderliche Raumumgebung“, sondern: „Die Lehrer sind Gastgeber“. Man kann sagen, diese Differenzierung sei Haarspalterei und das sei doch mitgemeint. Aber wenn man es personalisiert, werden die Vollzugsprobleme klarer. Denn nicht der Raum ist schuld, sondern diejenigen die ihn planen, bauen, pflegen, arrangieren und zum Lebensraum machen – oder eben nicht; nicht „die Schule“ ist schuld, nicht „der Lehrplan“ und auch nicht „das Geld“, sondern die Akteure, die darüber entscheiden und damit hantieren.

Aber andererseits: Wer von uns würde auch nur diese Salzmannschen Regeln für sich erfüllen? Gesund sein und heiter? Mit Kindern sprechen, innige Überzeugung von Pflichten vorleben, im eigenen Handeln reversibel denken? Noch mehr: Tun und Gelingen, Versuch und Misserfolg, Beobachten und Überdenken, Erfahrung und Einsicht –

diese Ziele einer „erlebten Pädagogik“ nach Salzmann brauchen wir nicht neu zu erfinden. Wieder andererseits: Welcher Lehrer würde heute das „Lob des Fehlers“ singen, wenn die zentralen Tests nur noch multiple-choice-Antworten erlauben? Stellen Sie sich vor, ein junger Lehrer würde in seiner Examenslehrprobe einem Schüler sagen: „Ich danke Dir, dass Du diesen Fehler gemacht hast. Ich suche den Grund für Deinen Fehler in mir selber. Jedenfalls freue ich mich, dass ich es noch einmal erklären kann.“ Das kann zwar sachlich zutreffen, ist aber für die Lehrerrolle scheinbar nicht statthaft, und für die Schülerrolle auch nicht.

Mit anderen Worten: Was Lehrer standardmäßig können und tun sollten, scheint klar zu sein; wer dieses professionelle Können dann auch wirklich handhab soll, ist weniger klar; dieses dann im Alltag auch zu tun, scheint nahezu selbstmörderisch.

Ich will im Folgenden zunächst mit Hilfe von drei einfachen Sätzen aus der Lehrerbildung, aus einer Unterrichtsstunde und aus einem Wissenstest den Fokus richten auf den Alltag und diesen interpretieren. Danach werde ich anhand des Kompetenzmodells der neuen Bildungsstandards nachfragen, was die Lehrer eigentlich *noch* können müssen neben dem Kerngeschäft der Wissensvermittlung. Es geht schließlich darum, *Kompetenzen* zu entwickeln bei Schülern, und das geht wohl kaum ohne entsprechende Kompetenzen bei ihren Lehrern (und bei deren Lehrern).

### **Einfacher Satz Nr. 1: „Eine Einsichtnahme ist nicht möglich“**

Wie werden Lehrer gemacht?

Am Schwarzen Brett meines Fachinstitutes hängt ein Zettel mit der Aufschrift:

„Eine Einsichtnahme in die korrigierten Klausuren ist nicht möglich.“

Dieser Satz kommt so harmlos daher, und ist doch ein Monstrum. Was steckt alles darin? Was bekommen da künftige Lehrer von ihren (Hochschul)Lehrern für eine Botschaft übermittelt? Was ist das für eine Inszenierung von Macht und Herrschaft? Was folgt daraus?

Zunächst einmal verbirgt sich der Satz im Indikativ und hat kein handelndes Subjekt. „Eine Einsichtnahme ist nicht möglich“: *Es ist einfach so!* Da gibt es keine weitere Begründung und keine Selbsterklärung, die man für sich erkennen und akzeptieren könnte.

Ich bin diesem Aushang nachgestiegen bei dem zuständigen Lehrstuhlinhaber und habe ihn konfrontiert mit dem, was die Studierenden soeben in der Didaktik bei mir gelernt haben, nämlich das *Lob des Fehlers*; aus Fehlern könne man nämlich auch noch etwas lernen, und zwar individuell hoch differenziert, was aber die *Einsichtnahme* – als Bedingung der Möglichkeit von *Einsicht* – in eben diese Fehler voraussetze.

Die Antwort war ebenso abwegelnd wie beharrlich. Zum einen habe diesen Aushang nur die Sekretärin geschrieben, vielleicht etwas ungeschickt, die könne es nicht besser. Zum anderen aber könne man bei 140 Klausuren nicht jedem Einsicht gewähren; das würde einfach zu lange dauern und sei deshalb praktisch unmöglich. Auch im Nachhinein sei eine Einsichtnahme unmöglich, diesmal aus Rechtsgründen, weil die Klausu-

ren im Prüfungsamt zu einem Prüfungsdokument geworden seien; eine Einsichtnahme sei also erst möglich nach Abschluss des Studiums, wo die Kandidaten dann ja auch Einsicht in die übrigen Arbeiten und Korrekturen hätten.

Damit sind ganz verschiedene Ebenen der Argumentation beschrieben, von der *kleinen* Pragmatik begrenzten Sekretärinnenhandelns über die *mittlere* Pragmatik der Zeitbelastung und der „Wenn-da-jeder-käme“- Phantasien. (Mein Einwand, dass eine zentrale Nachbesprechung möglich sei und dass dazu nach meiner Erfahrung ohnehin nur 10 oder 12 Personen erscheinen würden, wird vermutlich als weltfremd oder „reformpädagogisch“ abgetan.) Die *große* Pragmatik besteht schließlich darin, dass auch keine Musterlösung für alle ausgehängt werden könne, weil man damit diese Fragen für den nächsten Test im folgenden Semester verbraucht/ „verbrannt“ hätte.

Auch die formalistisch-rechtliche Seite kommt zum Tragen: Die Klausuren wandeln ihre Charakteristik von einem Leistungsnachweis zu einem geheimen Prüfungsdokument. Dazwischen liegt aber *keine* juristische Sekunde, man kommt also nicht daran.

Weiterhin zeigt sich die Ebene der Pädagogik: Lernende bekommen keine Einsicht in ihre Fehler, weil sie keine Fehler machen sollten und andernfalls dafür einfach zahlen müssen. Das Lernen ist auf Punkte-Wissensbestände beschränkt, da braucht man auch keine Diskussion über mögliche Mehrdeutigkeiten oder abweichendes Denken. Dass die Korrekturen ihrerseits fehlerhaft sein können, auch aus reiner Flüchtigkeit, bleibt damit prinzipiell unentdeckbar oder im Nachhinein ohne Folgen. Und dass die Fragestellung selbst fehlerhaft oder sinnarm sein könnte, wird ganz ausgeschlossen; die Aufgaben sind *reifiziert* (das heißt zu einer Sache geworden) und außer Diskussion gestellt.

Damit sind tief gestaffelte Verteidigungslinien geschaffen, die mit Einzelargumenten nicht zu überwinden sind; der Streit-Partner könnte sofort auf eine andere Ebene wechseln.

Schließlich ist zu erkennen die Ebene einer *persönlichen Hermetik* der Lehrenden, die andere Sehweisen gar nicht für legitim halten. Dabei ist der betreffende Ordinarius ein freundlicher und kluger Mensch, ohne zynische Attitüde (die es zuweilen ja auch noch gibt).

Mit dem Satz „Einsichtnahme ist nicht möglich“ wird ein *strukturelles* Macht-Hindernis aufgebaut, hinter dem sich personale *Machtinhaber* ohne weitere Argumentation und auf wechselnden Bezugsebenen verbergen können.

Wenn man den Text des Aushangs interpretiert, hat er einen verborgenen, einen heimlichen Subtext: „Einsichtnahme und also *Einsehen* ist gar nicht *erwünscht*“ (die Norm „nicht erwünscht“ wird aber sprachlich verborgen und versachlicht hinter der Tatsachenbehauptung „nicht möglich“). Der Text ist damit doppelt kodiert und entzieht sich jeglicher Kritik; die normative und die intentionale Setzung bleiben unausgesprochen und also unkommunizierbar.

Insgesamt zeigt der kleine Satz eine große Verachtung gegenüber den Studierenden als lernende Individuen, die sich für ihren eigenen Lernprozess interessieren. Wer unter solchen Sätzen den Lehrerberuf gelernt hat, findet sich entweder damit ab und „merkt nichts mehr“, oder er wird selbst zynisch: „Nur die Harten kommen in den Garten“. Oder, dritte Möglichkeit, man sucht ein Forum, derartiges überhaupt zu

kommunizieren und Lehrerbildungsstandards zu thematisieren. Zentren für Lehrerbildung können ein solches Forum sein, indem sie ein solches Befund überhaupt zum Thema machen und Resonanz bieten für Studierende, die sich damit nicht abfinden wollen. Auch in Evaluationsfragebögen könnte dieser Problemkomplex zum Thema werden.

### Einfacher Satz Nr. 2: „So müsst Ihr Euch das vorstellen.“

Nach dem Beispiel zur Konditionierung der künftigen jungen *Lehrer* durch ältere Hochschullehrer und ihren Büro-Apparat nun ein Beispiel der Belehrung von sehr jungen *Schülern* durch ältere Lehrkräfte.

Im Rahmen einer Unterrichtsforschung (vgl. Kanwischer et al. 2004) mit Hilfe von Videoaufzeichnungen stellte sich ein Lehrer der älteren Generation der Beobachtung; damit hatte er freundlich seine prinzipielle Bereitschaft zur Beobachtung, Beurteilung und Bewertung gegeben. Auch das Verfahren der Diskussion wurde vorher einvernehmlich geklärt und das Ergebnis wurde veröffentlicht. Deshalb ist die Diskussion des Befundes auch keine Denunziation und ich darf hier darüber sprechen.

Ich will es wieder bei einem einzigen Satz belassen, Sie können darin eine Menge über den Unterrichtshabitus erkennen. Der Satz lautet:

„So müsst Ihr Euch das vorstellen.“

Dazu verteilte der Lehrer an seine 7.Klasse ein kopiertes Profil, und zwar ein Profil durch das Niltal (es ging insgesamt um den „Nil – die Mutter Ägyptens“). Normalerweise würde man so einen Satz fast überhören, aber das Verb „vorstellen“ soll unser Interesse erregen (dass da auch noch steht: „So *müsst* Ihr ...“, soll hier nicht auf die Goldwaage gelegt werden). „Vorstellungen bilden“ ist eine der vier zentralen Dimensionen im sog. „Verständnisintensiven Lernen“ Jenaer Provenienz.

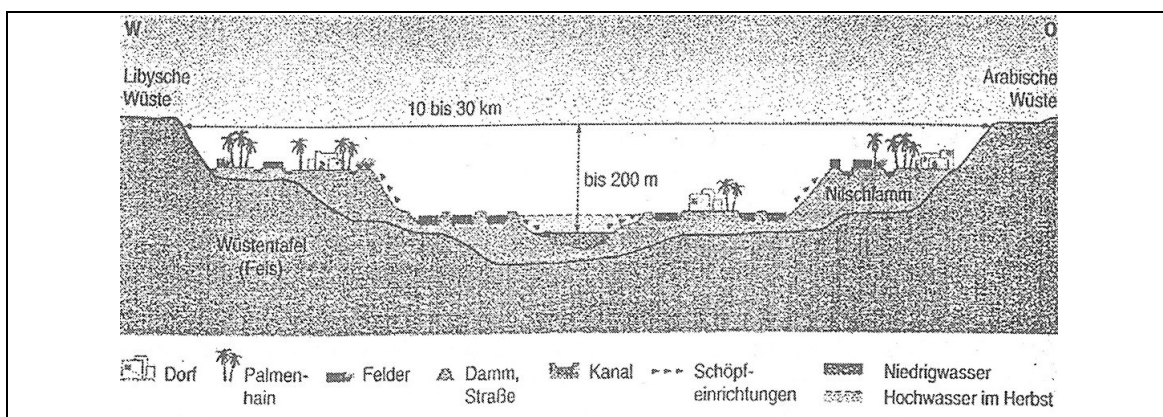


Abb. 1: Profil durch das Niltal (Kanwischer et al. 2004, S. 49ff)

Wenn man das Material und Werkzeug „Profil eines Tales“ in ein Kompetenzmodell einordnen wollte, gehört es zunächst in die Rubrik „Fachwissen“, im speziellen Fall in die „Methodenkompetenz“. Neben Karte, Diagramm etc. soll jeder Schüler auch

wissen, was ein Profil ist, was es soll und leistet und wie man damit umgeht. Methodenkompetenz hat auch einen reflexiven oder metakognitiven Anteil, nämlich Einsicht in das Zustandekommen, die Charakteristik und Gültigkeit von fachlichen Aussagen. Dies macht nun den entscheidenden Unterschied: Betrachte ich das Profil als ein Modell der Wirklichkeit mehr oder weniger naturalistisch, stelle mir also ein Flusstal mit „bis zu 200 m Tiefe“ vor? Dann bin ich, was den „wirklichen“ Nil angeht, auf dem völlig falschen Dampfer. Oder achte ich ganz besonders und explizit auf die technischen Details der Zeichnung und erkenne nun: Ein 20-30 km breites Tal ist bis zu 200 m tief, das macht ein Verhältnis von 20 - 30.000 Metern zu 200 Metern, also ein extremes Verhältnis von 1:100 bzw. 1:150. Dazu kommt, dass die Stufung ja zumeist erst ganz am Rande zur Wüste liegt. Das Modell wäre also so zu lesen, dass das „wirkliche“ Niltal nahezu eben ist, mit kaum wahrnehmbaren Terrassen aus Jahrtausenden von schlammbringenden Nilfluten. Die fachliche und methodische Kompetenz der Schüler müsste also darin bestehen, das Phänomen der zeichnerischen Überhöhung des Profils zu erkennen und sich vorzustellen, dass die 200 Meter Höhenunterschied nur im Profil zu sehen sind, nicht aber in der Wirklichkeit. Das Profil ist extrem, nämlich im Verhältnis 1:100 bis 1:150 überhöht. Das Profil ist ein Instrument zur Erkenntnisgewinnung, es darf sich nicht „als Wirklichkeit“ verselbständigen.

Der tatsächliche Unterricht machte aber diesen entscheidenden Unterschied nicht weiter auf. Es ging vielmehr weiter mit Hinweisen auf Pyramiden und Pumpen und Bewässerungssysteme. „So müsst Ihr Euch das vorstellen“, heißt also auch hier: Verzicht auf jede „wirkliche“ Vorstellung, Unterricht an der kurzen Leine, keine verstörenden oder irritierenden Einsichten oder Debatten.

Wo im ersten Fall („Einsichtnahme ist nicht möglich“) die persönliche Auseinandersetzung mit dem „Sender“ stand, wurde im zweiten Fall („So müsst Ihr Euch das vorstellen“) ein geordnetes Verfahren der Verständigung verwendet.

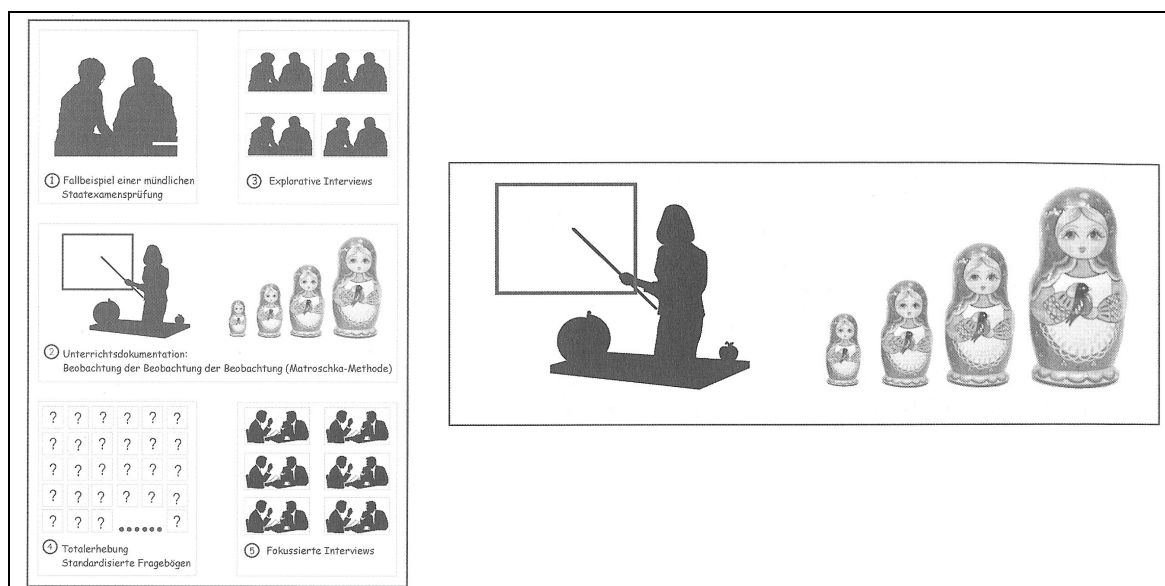


Abb. 2: Matroschka-Inszenierung – Beobachtung der Beobachtung (Kanwischer et al 2004, S. 17 und S.51)

Die „ganz normale Stunde“ wurde nicht einfach nachbesprochen oder gar „von oben“/ „top down“ beurteilt und bewertet, sondern zum Kommunikations-Anlass gemacht. Der Lehrer stellt zuerst seinen Unterricht und die Konzeption seinen Lehramtsanwärtern vor, er ist noch immer in der asymmetrisch-überlegenen Rolle. Danach wird er von einem universitären Fachdidaktiker analysiert und kommentiert. Damit dies nicht als die höherwertige asymmetrische Beurteilung stehen bleibt, wird dieser Fachdidaktiker seinerseits von einem universitären Allgemeindidaktiker beobachtet und danach in ein Gespräch gezogen.

Dies ist unsere Matroschka-Inszenierung, in der man weiß, dass man nicht alleine ist, weder als Beurteiler noch als Beurteilter. Jeder Beteiligte steht seinerseits unter Beobachtung, es gibt kein Oben – Unten und kein letztes Wort. Es entsteht viel Material aus den Beobachtungen und der Kommunikation und dies ist mindestens ebenso erkenntnisträchtig wie die Unterrichtsdokumentation selbst: Wie kommunizieren die Lehrer mit den Schülern und mit den Lehramtsstudierenden, wie die Lehrerausbildner mit den Lehrern und mit ihresgleichen, was wird davon von den anderen verstanden, relativiert und am Ende als wertvolle Erkenntnis mitgenommen? Eine simple und eindimensionale Erziehung der Erzieher ist nicht mehr so einfach zu haben.

Wir sehen: Die Fragestellung hat sich zunächst verschoben. Wir fragen nicht unmittelbar „Was ist guter Unterricht?“, sondern wir fragen: „Wie wird beobachtet?“. Damit verlassen wir zunächst das Tableau der Wertbegriffe und bewegen uns auf dem Tableau der Kommunikation: Was sind die richtigen Problembeschreibungen? Was ist die wahre Fragestellung in der Praxis? Gehen die Partner miteinander wahrhaftig um? Kann es echte Erkenntnis geben, die vornehmlich aus der Kommunikation entsteht, und nicht aus der einfachen Empirie etwa der Unterrichtsmitschrift oder aus der Herrschafts- und Machtposition der Partner?

### **Entscheidende Operation: Die Metakognition**

Ich würde mir wünschen, dass künftig die Metakognition als eine entscheidende Kompetenz angesehen würde. Einfach übersetzen würde ich dieses Fremdwort mit „Wissen was man tut“, und das würde den Menschen vom Tier unterscheiden. Tiere „wissen“ auch viel, sie haben Erfahrung und Überlebensinstinkt. Aber sie *verhalten* sich, sie *handeln* nicht. Sie haben keine alternativen Optionen zwischen A oder B, sie haben keine unterschiedlichen Rationalitäten. Wenn sie solche hätten, würden sie verhungern wie der Esel des Bauern Buridan, der sich nicht zwischen zwei Heuhaufen entscheiden konnte.

Also: Neben der Wissensbasierung, neben der Erfahrung und der Fähigkeit für alternative Vorstellungen stünde künftig das Üben im Reflektieren: Was haben wir jetzt gemacht? Wäre das auch anders gegangen? Welche Erfahrung und Erkenntnis wollen wir festhalten, welche können wir vergessen? Damit wäre das Programm des verständnisintensiven Lernens, wie es in Jena Peter Fauser etabliert hat, skizziert: Lernen aus *Erfahrung*, Bilden von *Vorstellungen*, *Begreifen* über Begriffe und schließlich die *Metakognition* (z.B. Fauser 1996, 2003).

Am Beispiel des Profils aus dem Niltal und für die Verständigung in den Nachbesprechungen wäre das doch schon mal eine gute Folie. Welche Vorstellung ist mit Hilfe des Profils zu entwickeln? Zum einen eine fachinhaltliche (Niltal) und zum anderen eine



fachmethodische (Profilüberhöhung). Welche Erfahrungen kann man dazu mobilisieren (außer dem Mitbringen von Fotos von einer Reise an den Nil)? Welche sinnstiftenden Begriffe kann man daraus ableiten und festhalten (z.B. Bewässerungssysteme, Archimedische Schraube, Sediment etc.). Wie kann man lernen, sein Tun stets zu reflektieren nach Sinn und Zweck?

Die Metakognition wäre eine Operation, die zu einer Kompetenz führt, nämlich die Reflexion, die sachgerechte Auswahl von Lerngegenständen und -gelegenheiten, die gemeinsame Evaluation der Güte des Unterrichts. Und der Unterricht wird bei der Gelegenheit gleich zu einer gemeinsamen Sache, anstelle von Instruktion oder Beschäftigung. Das gleiche gilt für die Nachbesprechung von Unterricht zwischen Lehrern, Ausbildern, Schulaufsicht etc.

### **Das neue Kompetenzmodell in den Bildungsstandards: Sechs Fäden machen ein Seil**

#### **Was unter Bildungsstandards verstanden wird**

„Bildungsstandards [...] greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.

Bildungsstandards stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Schule und Unterricht können sich an den Standards orientieren. Den Lehrerinnen und Lehrern geben Bildungsstandards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Die Kompetenzanforderungen einzulösen, so gut dies unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation in den Schulen möglich ist, ist der Auftrag der Schulen.“

BMBF 2003 – „Klieme-Expertise“ (Klieme et al. 2003, S.19)

Nach Weinert versteht man unter *Kompetenzen* „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (Volition = willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten, d.V.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2001, 27f)

Das wäre also noch mal die Ebene der *Proklamation*; jetzt muss diese überführt werden in die Ebene eines professionellen *Programms*. Die Definitionen der Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards lauten:

Den Lehrerinnen und Lehrern geben Bildungsstandards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Die Kompetenzanforderungen einzulösen, so gut dies unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation in den Schulen möglich ist, ist der Auftrag der Schulen. (Klieme et al. 2003, S. 19)

Dies wäre nach meinem Verständnis zu ergänzen, nämlich um die Nennung der Akteure in der Schule:

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen die dafür nötigen Kompetenzen zuvor selbst erwerben in ihrer Aus- und Weiterbildung. Die Institutionen und Personen in der Aus- und Weiterbildung müssen ihrerseits die Kompetenz für professionelles Handeln im Sinne dieses Kompetenzmodells besitzen oder erwerben.

Was sind es nun für Kompetenzbereiche, die da in den Bildungsstandards mehr oder weniger ähnlich in allen Schulfächern ausgeschrieben werden? Und vor allem: Wie werden diese definiert?

Die Grafik zeigt sechs Bereiche (von denen einer, die räumliche Orientierung, speziell für die Geographie als Alleinstellungsmerkmal ausgewiesen wurde und hier außer Betracht bleiben kann). Das Bild ist zunächst mal so zu lesen, dass (1) alle Bereiche gleichrangig gesehen werden und dass (2) alle zusammen die (Gesamt)Kompetenz bilden. So wie einzelne Fäden zusammen gedreht einen starken Zwirn ausmachen, jeder für sich aber fast gar nichts halten würde.

Vertreter der Fach-Wissensbasierung finden sich also weiterhin prominent wieder, aber sie müssen sich zugleich im Budget mit anderen Bereichen arrangieren. Das ist jedoch nicht additiv zu sehen, sondern integrativ. Die Wissenskompetenz muss nicht die Stunden mit anderen Kompetenzbereichen teilen, sondern sie muss sich mit diesen verbinden.

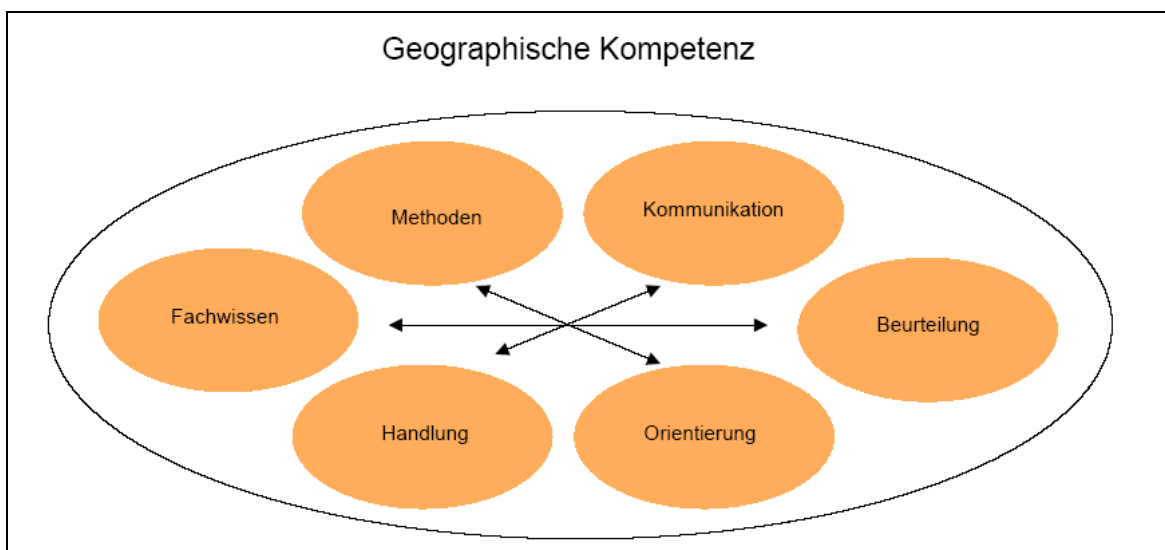


Abb. 3: Bildungsstandards Geographie (2006/2008): Kompetenzbereiche einer (geographischen) Gesamtkompetenz

Wenn man Fachwissen vermittelt, geschieht dies zugleich als Kommunikationsakt und mit einer bestimmten Methode. Insofern kann man noch sagen: „Das haben wir doch immer schon gemacht“. Der Unterschied ist nun, dass die Fachmethoden ihrerseits zum Thema gemacht werden und nicht nur ein Handwerkszeug sind, das man automatisiert benutzt. Ich erinnere an die Profilzeichnung, die jedes Kind in der 5. oder 7. Klasse gerne malen und ansehen kann, die aber jetzt als Medium der Erkenntnisgewinnung thematisiert wird. Dieses Thema kann dann z.B. lauten: „Lügen mit Profilen“ (wie auch „Lügen“ mit Statistik oder Lügen mit Karten oder, natürlich, Lügen mit Wörtern immer schon ein wichtiges Thema waren oder hätten sein sollen).

Der Unterschied ist auch, dass die Kommunikation nicht nur kurzgeschlossen als Sprechen und Sich-Melden im Klassenzimmer verstanden wird, das auch. Aber Kommunikation ist zugleich ein Akt der Konstitution von Wirklichkeit, nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch in der Presse und im öffentlichen Diskurs. Wenn man sich z.B. an die Katastrophenkurven zum Klimawandel von Al Gore erinnert und wie er auf eine hohe Leiter klettert, um die Kurven für die nächsten 50 Jahre überhaupt noch an die Leinwand zeichnen zu können in ihrem steilen exponentiellen Verlauf, ist dies offensichtlich ein Akt der *Konstruktion* von *Bewusstsein* über eine bestimmte Art der *Zeichnung*. Und so kann man auch das Nilprofil unter die Frage stellen: Könnt Ihr Euch damit das Niltal vorstellen? Antwort: Nein, wenn man nicht die Methodik der Verzerrung, die Anamorphose, kennt und reflektiert.

Fazit: Mit dem reinen Wissen (Niltal = 30 km breit) und mit der reinen Methode (Profil vom Niltal) hat man nichts erkannt, nichts vorgestellt, nichts begriffen, wenn man nicht die Kompetenzen miteinander entwickelt.

### **Einfacher Satz Nr. 3: „Die Sonne geht im Osten auf“**

Ich gebe noch ein letztes Beispiel aus dem Fach- und also allgemeinbildenden Unterricht, und zwar den Satz „Die Sonne geht im Osten auf“. Dieser Satz findet sich in einem Testheft zur Physischen Geographie als Lückensatz, einzutragen ist von den Schülern (laut Lehrerfolie) das Wort „Osten“.

Nun kann man diesen Satz als einfache kleine Wahrheit lehren und lernen lassen und abfragen und dann hat sich das. Die Schüler lernen die Himmelsrichtungen und darin den Lauf der Sonne und damit ist die Kapazität von Schülern und Schule erschöpft.

Meine Idee ist nun, diesen Satz zu benutzen als Lerngelegenheit und zwar auch wieder über eine Irritation. Die Aufgabe lautet dann nicht „Trage die richtige Antwort ein“, sondern „Finde mindestens drei gute Gründe, wonach dieser Satz *nicht* zutrifft.“ Der Satz trifft zu, wenn man danach ganz grob wandern wollte. Er trifft aber nicht (1) zu im Winter oder (2) wenn man in höheren Breiten wohnt und (3) wenn man den Satz astronomisch meint. Die Sonne „geht“ nämlich in unserem Planetensystem überhaupt nicht, vielmehr ist es die Erde, die „geht“. Mit anderen Worten: Der Satz muss vorab pragmatisch definiert werden: Wann gilt er (in bestimmten Grenzen), wann gilt er nicht und wann ist er völlig falsch? Die Philosophie der Pragmatik nach Peirce macht genau dies zum Thema, nämlich die verschiedenen Wahrheiten je nach der Wirkung eines

Satzes zu beobachten. Die Wirkung für den Wanderer ist positiv, für den Astronomen negativ. Die Art der Beobachtung und die Absicht der Handlungen ist der Maßstab für richtig oder falsch.

Ich weiß, dass Schüler und auch Lehrerstudenten diese Differenzierung zunächst als Irritation empfinden („Was soll das denn jetzt werden?“), dass sie danach aber gerne detektivisch auf die Suche nach den Gründen gehen, die diesen Satz problematisieren. Ich merke dann, wie wenig sie sich darüber bisher Gedanken gemacht haben, weil sie eine einfache *Tatsache* im Kopf hatten, aber keine reflektierbare *Konstruktion von Wirklichkeiten*. Bis ins Staatsexamen hinein kann es geschehen, dass die künftigen Lehrer keine Vorstellung dem Planeten Erde haben und auch nicht wirklich vom Gradnetz oder den Zeitzonen (die bekanntlich aus politischen Gründen in keinem Fall mit den Längengraden übereinstimmen, wie man in jedem Taschenkalender nachschlagen kann.) Sie verstehen daraufhin auch nicht, wieso die Zeitzonen eine Konstruktion sein sollen, weil sie meinen: „Das ist einfach so“. Und sie verstehen zuweilen nicht einmal den umwerfenden Hinweis, dass am Nordpol überall Süden ist.

Und selbst wenn sie es verstehen, gibt es einige, die das alles für Haarspalterei halten und für eine Verunsicherung der Schüler, die in der Schule doch Vergewisserung suchen. Dass man aber nicht mit falschen oder halben Wahrheiten Schüler zu Bürgern machen darf, das denken sie nicht mit. Und selbst Hochschullehrer sagen in einem solchen Fall: „Ist doch egal!“

### **Inszenierung von Lerngelegenheiten durch lohnende Fragen**

Die Lerngelegenheiten und Erfahrungen müssen so arrangiert werden, dass man mehr Kompetenzen braucht als das abfragbare Wissen. Sie werden dann zünden können, wenn es sich um echte Fragen handelt und nicht um multiple-choice-Kästchen oder eingekleidete Textaufgaben wie früher im Mathematikunterricht. Das dürfte vielen Lehrerausbildern schon schwer fallen; sie haben ja selbst meist nicht gelernt, lohnende Fragen von tragem Wissen zu unterscheiden.

Wenn es denn gelungen ist, in längerer Zeit daraus einen Habitus zu machen, nämlich den Sinn einer Aufgabe zu legitimieren und die Arbeitsweise zu reflektieren, und wenn daraus endlich eine größere Zufriedenheit mit dem eigenen Tun einhergeht, kommt die illegitime Mutter aller Fragen für den Schulunterricht: *Können* die Schüler das denn auch? Oder noch illegitimer: *Dürfen* wir das als Referendare an der Schule denn auch so machen – Lernen durch Irritation, Lob des Fehlers, Aufgaben in Frage stellen? Kriegen wir da nicht Ärger mit den Fachleitern oder den Eltern? Ich habe beobachtet, wie nach einer Lehrprobe der Schulleiter dem Kandidaten leise zuraunte: „Gut, dass Sie keine Gruppenarbeit gemacht haben!“; das sagte er rein nachsorglich und mit seinem eigenen impliziten Begriff von „Gruppenarbeit“; es hatte gar nichts dergleichen stattgefunden, der Kommentar wird aber eine nachhaltige habituelle Wirkung weit über diese Stunde hinaus entfalten. Spätestens dann lernen unsere jungen Lehrer, dass es verschiedene Referenzpunkte und Maßstäbe in der Schule gibt, in den Fächern, bei den Bezugspersonen, bei den Eltern und in der Öffentlichkeit, und sie meinen, dass sie einem System mit grundverschiedenen Standards und einer doppelten Moral angehören, sie fragen sich instinktiv, wie sie ihr Überleben organisieren und wem sie dabei vertrauen dürfen. Im Zweifel bleiben sie in der strukturkonservativen Routine oder aber

sie trauen sich zu, als Einzelkämpfer die Bildungsstandards im weiteren Sinn zu entwickeln.

Ich darf Ihnen dazu aus dem Brief eines erfahrenen Hauptseminarleiters vorlesen, der sich mit jungen Lehrern befasst, die Veränderungen implementieren, aber zugleich im System überleben wollen.

„Referendare machen zu Beginn ihrer Ausbildung immer eine intensive Phase der biographischen Selbsterkundung mit, finden das auch ganz spannend, bei sich selber mal genau hinzugucken, warum sie Lehrer (und was für einer) werden wollen, was sie für Unterrichtsbilder und Schülerbilder und Lehrerbilder und was für Gesellschaftsbilder im Kopf haben, und dann war's das meistens. Dann kommen der Druck und der Stress und die Korrekturen und die Erlasse, und die meisten fallen spätestens nach dem Examen sehr schnell in alte Methoden und Gewohnheiten und Handlungsmuster zurück und entwickeln Routinen, die sie „eigentlich nicht wollten“. Im System überleben heißt dann die Devise. Übrigens ist Lehrerfortbildung in der dritten Phase von ihrem Ansatz her – bei allem Wollen und guten Willen! – oft auch eher kontraproduktiv, gerade weil Lehrerverhalten und der tief handlungsleitende, inkorporierte Habitus sowie starre, oft sogar unbewusste Routinen so schwer nur veränderbar sind. Und viele Lehrer wollen in der Regel auch gar nicht sich selbst und ihren Unterricht als solchen verändern, sondern sie wollen „unmittelbar umsetzbare Materialien“ und Verfahren.“

Was ich auch beobachte: Es genügt bei weitem nicht, dies alles in einer Vorlesung oder einem Fortbildungsvortrag zu entfalten und mit Beispielen zu unterlegen. Es dauert mehrere Jahre, bis sich ein Habitus verändert, wenn überhaupt. Grundsatz dafür scheint zu sein: Dazulernen ist möglich, Umlernen ist nahezu unmöglich. Die Entwicklung von Kompetenzen aus dem neuen Modell der Bildungsstandards für alle Fächer und für alle Lehrer und für alle Schüler ist im Prinzip nicht so schwer vorzustellen, vergleiche oben das Bild von den einzelnen Fäden, die zusammen ein Seil bilden; sie müsste aber im Konsens und mit Emphase auch gestaltet werden. Und davon sind wir wohl leider noch weit entfernt. Reflektieren, irritieren, innovieren – das kommt in fast keiner Operatorenliste vor, und wenn, haben viele Lehrer Angst vor Relativierung der Sache und Autoritätsverlust der Person. Diese Angst müssen wir als erstes nehmen, denn Angst ist ein schlechter Ratgeber. Und vor allem: Fangen wir nicht bei den Schülern an oder bei den Lehrern an, sondern bei der Lehrerausbildung. Womit wir wieder bei den Zentren für Lehrerbildung wären.

Zum Ausblick möchte ich Ihnen berichten, wie das Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung an der Universität Jena mit diesem selbst gestellten Auftrag umgeht. Dies geschieht in unserem heutigen Zusammenhang vor allem auf drei Feldern.

Zum einen wurde die gesamte Lehrerausbildung in Kooperation zwischen der ersten und der zweiten Phase mittendrin mit einem *Praxissemester* ausgestattet. Nach dem vierten Semester prüfen alle Beteiligten, ob der Lehrerberuf das richtige ist. Dafür haben erfahrene Fach- und Seminarleiter der Studienseminare und die universitären Didaktiker mehrere Jahre in Jena diskutiert und geplant, bis es am Ende ein Curriculum

für ein solches Praxissemester gab. Auch die Fachmentoren in den Schulen und die dortigen Ausbildungsbeauftragten sollen konzeptionell erreicht und koordiniert werden. Da wird also nicht nach irgendeiner ministeriellen Vorgabe ein solches Semester eingeführt, sondern es wird vorher durch kollegiale Kommunikation konstruiert und dann professionell beobachtet (beurteilt und bewertet). Schon im ersten tatsächlichen Durchlauf wurde z.B. in einer Belastungsstudie empirisch erhoben, wie sich die Modularisierung des Studiums und die landesweit koordinierte Verteilung auf Ausbildungsschulen auf die Arbeitskraft und –zeit der Studierenden auswirken. Die gesamte alltägliche Praxis dieser Innovation beruht auf einem soliden Konsensbildungsprozess; es gibt keine Sündenböcke mehr und keine böse Nachrede; die Erste und die Zweite Phase sind nicht mehr fragmentiert.

Das zweite Feld einer nachhaltigen Lehrerbildung ist die „*Fortbildung Didaktik*“. Hier bewerben sich erfahrene Lehrkräfte für ein dreisemestriges Begleitstudium mit Zertifikat, um danach für herausgehobene Positionen vorbereitet zu sein. Fast alle Fachdidaktiken beteiligen sich daran, die allgemeine Schulpädagogik und die pädagogische Psychologie. Hier ist beiderseits Gelegenheit, den Stand der Kunst mit den Regeln des Alltags zu verbinden und in Produkten und deren Verteidigung sichtbar zu überprüfen.

Ein drittes Feld ist die planmäßige Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses; in einem jeweils dreisemestrigen *Doktorandenkolleg* entwickeln hervorragende Lehramtsanwärter ihre Projekte und werden dafür methodisch geschult.

Alle diese Felder brauchen mündige Partner, die die Standards erfüllen, die man auch gerne bei den Schülern hätte: sie sind sach- und fachkundig, methodenkundig und reflexionsfähig, beurteilungs- und bewertungssicher, kommunikationsfähig und handlungsorientiert oder zumindest öffnen sie sich der Entwicklung dieser Kompetenzen.

Aber ich weiß auch: Wir sprechen dabei vorerst von einer Elite. Indem ich nämlich diese Kompetenzbereiche noch einmal aufzähle, erinnere ich mich daran, wie hakelig die Kooperationen am Anfang waren, geladen mit alten Erfahrungen aus Studium und Beruf, bis hin zum habituellen wechselseitigen Misstrauen zwischen Schule und Hochschule, und natürlich immer noch kompliziert durch die Eigenschaften der Einzelpersonen und deren Biographien. Mit diesen Hypotheken kooperativ, prozess- und ergebnisorientiert arbeitsfähig zu werden, braucht Zeit und Erfahrung. Dies kann aber kultiviert und muss nicht immer wieder neu erfunden werden. In Jena ist dies in den rund vier Jahren seit der Gründung des dortigen Zentrums für Lehrerbildung auf gutem Wege.



Glückwunsch nun also zur Gründung Ihres „Forums Fachdidaktische Forschung“, in dem Sie sicher nicht nur fachdidaktisch *forschen*, sondern auch *wirken* wollen. Auf eine gute Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Kompetenzen für gebildete und fachkundige und selbstbewusste Lehrer und – danach – ebensolche Schüler!

## Literatur

- Berndt, E.-B. (Hrsg.) (1994): *erziehung der erzieher: das bremer reformmodell*. Ein lehrstück zur bildungspolitik. Reinbek: Rowohlt. [Erstauflage von 1973]
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.). (2006/2008): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*.
- Fauser, P. (2003). Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Rentschler, I., Madelung, E. & Fauser, P. (Hrsg.), *Bilder im Kopf: Texte zum imaginativen Lernen*. Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Fauser, P. (Hrsg.). (1996). *Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Kanwischer, D., Köhler, P., Oertel, H., Rhode-Jüchtern, T. & Uhlemann, K. (2004). *Der Lehrer ist das Curriculum? Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer*. (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Materialien Bd. 108). Bad Berka: ThILLM.
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn: BMBF. [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Salzmann, C. G. (1806) : *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. (Hrsg. von T. Dietrich, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, 1964, 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt).
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (S. 17–31). Weinheim: Beltz Verlag.

## Zum Autor

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Geographie  
Professur für Didaktik der Geographie  
Löbdergraben 32  
07743 Jena  
E-Mail: [Tilman.Rhode-Juechtern@uni-jena.de](mailto:Tilman.Rhode-Juechtern@uni-jena.de)

## Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Rhode-Jüchtern, Tilman (2010). Lehrerbildung und Bildungsstandards – Oder: Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen? In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 1, April 2010. Online verfügbar: [http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Rhode-Juechtern\\_01-2010.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Rhode-Juechtern_01-2010.pdf).