
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer

Univ.-Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

54

Klaus Beck

Metaphern, Ideale, Illusionen

***Kritische und konstruktive
Anmerkungen zur
Lehrerbildungsreform***

Herausgeber:

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Univ.-Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Welderweg 9
D-55128 Mainz
Telefon: +49 6131 39-22009, -22004; Telefax: +49 6131 39-22095
email: beck@uni-mainz.de
klaus.breuer@uni-mainz.de
troitschanskaia@uni-mainz.de

Beck, Klaus (2007): Metaphern, Ideale, Illusionen – Kritische und konstruktive Anmerkungen zur lehrerbildungsreform

Kurzfassung abgedruckt in:
Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, Heft 2, 2007, 172-195

© Copyright

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

Die Arbeitspapiere stehen auch als Download zur Verfügung: http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/382.php

KLAUS BECK

Metaphern, Ideale, Illusionen
Kritische und konstruktive Anmerkungen
zur Lehrerbildungsreform

Metaphern, Ideale, Illusionen?

Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform

*Fritz Oser zum 70. Geburtstage gewidmet
von Klaus Beck*

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 Lehrerethos 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, von keinem Zweifel angekränkelter 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 für eine solche Selbstsicherheit charakteristische Naivität entblößte 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 dann erst das Lehramt antreten wird, um ihrerseits den „Sekundär-Produktionszyklus“ zu beeinflussen, aus dem – erneut nach Jahren – Schüler hervorgehen sollen, die dann in internationalen Vergleichsstudien besser abschneiden als ihre Vorgänger an der zurückliegenden Jahrhundertsschwelle. Im weiteren ist es ohnehin zum einen so, dass die Lehrerbildungsreform ganz sicher nicht vom ersten Tage ihrer Umsetzung an jene Effekte *in toto* hervorzubringen vermag, die man sich von ihr erhofft; vielmehr wird sie sich „warmlaufen“, die „Kinderkrankheiten“, die übrigens gar nicht leicht zu diagnostizieren sein werden, 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 im allmählichen Generationenwechsel 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 nehmen können.

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 zu entfalten und 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, sei sie gefallen, gestiegen o-

der gleichgeblieben, wiederum nicht auf das Eintreten oder Ausbleiben von Effekten *unserer* Reform geschlossen werden kann¹.

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 quasi subkutane Weise, indem es einerseits suggeriert, wir hätten ein wenigstens einigermaßen klar beschriebenes Ziel² und es gebe – vielleicht mehrere, aber zumindest doch diesen – einen Weg, der uns dorthin³ 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 mit erstaunlichem Enthusiasmus aufgesprungen ist (vgl. SLOANE 2003), ein anderer Teil wohl eher missmutig und skeptisch und ein letzter gezwungenermaßen. Richtig ist aber angesichts der Unbestimmtheit (und Unbestimmbarkeit?) eines hinreichend konkretisierten und wenigstens näherungsweise prüfbareren Ergebniskriteriums auch, dass die Reform gar nicht daran scheitern kann, dass sie „ihr Ziel“ nicht erreicht. 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, das wird niemand anzweifeln, komplizierter, als die Eisenbahnmetapher sie erscheinen lässt – eine Vereinfachungsgefahr, die sich stets mit solchen Bildern verbindet und die zwar an dieser Stelle wohl eher harmlos ist, aber, wie wir noch sehen werden, unter Umständen folgenreich sein kann. Die 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 ge-

¹ Wer vermöchte – um diesen Punkt zu plausibilisieren – denn heute mit hinreichender Zuverlässigkeit sagen, das (enttäuschende) Abschneiden der deutschen Schüler in den PISA-Vergleichsstudien sei auf die Bildungsreform(en) der 1970er Jahre zurückzuführen!?

² Auf die Verbesserung des deutschen Rangplatzes bei künftigen internationalen Vergleichen wird wohl niemand es ernsthaft reduzieren wollen – aber worin besteht es genauerhin dann?

³ Wohin?

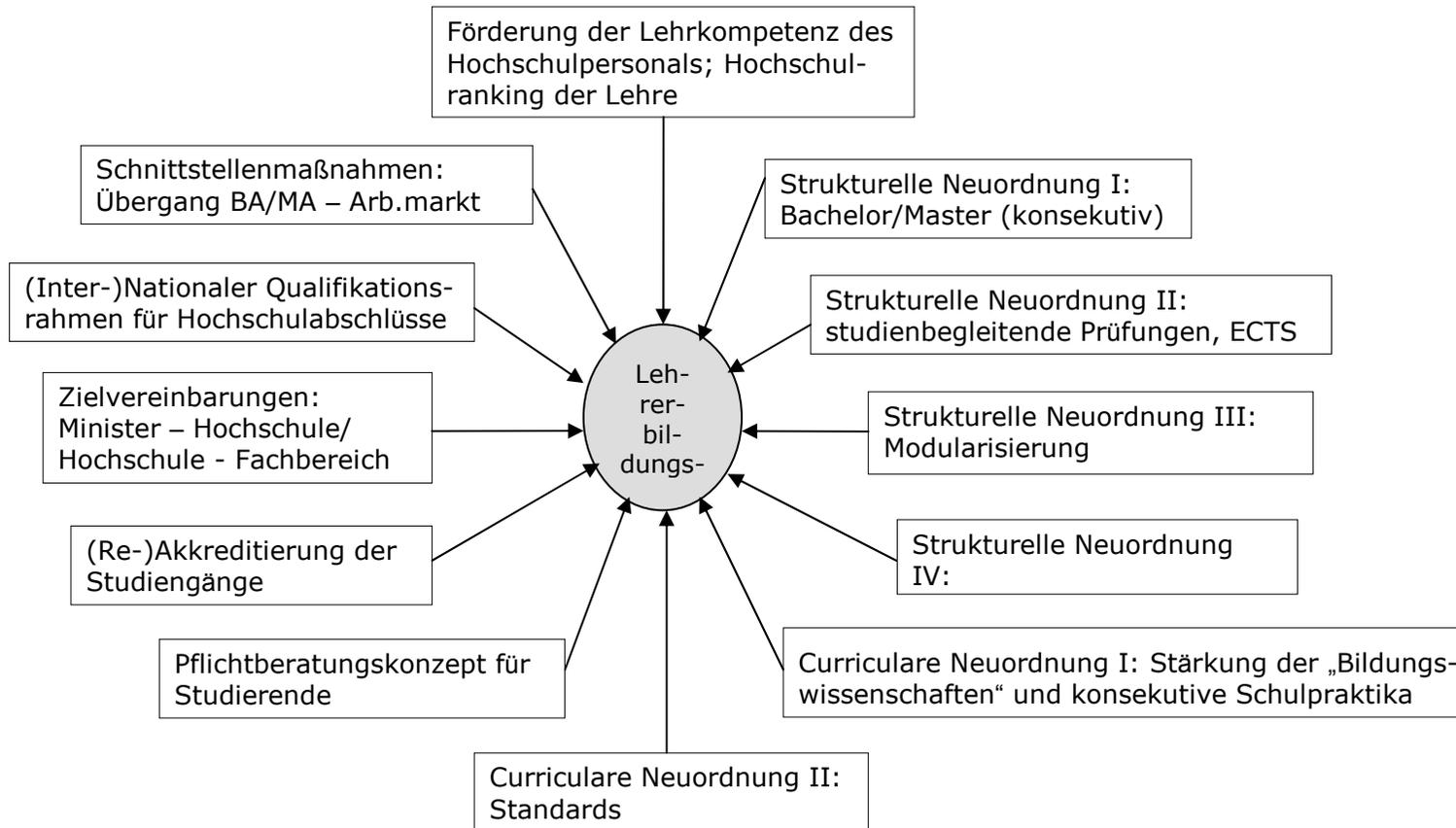
macht, in deren Fokus hauptsächlich die Qualifizierung der nachwachsenden Lehrergeneration steht (vgl. KMK 1999, 19-20). Mit mehreren Beschlüssen inszenierte sie ein Reformstück, das mit dramatischen Veränderungen aufwartet und das sie, obwohl zwischen beiden gar keine innere Verbindung besteht, vor der Kulisse des Bolognaprozesses mit seiner Bachelor-Master-Programmatik spielen lässt. Eingebettet in die flächendeckende Umgestaltung der überkommenen universitären Studiengänge (von Diplom-, Magister- und Staatsexamensabschlüssen zu Bachelor- und Masterabschlüssen) treibt die KMK mit Verve und erheblichem politischem Druck eine bundesweite Lehrerbildungsreform in einem seit Gründung der BRD ungekanntem Ausmaße voran. Die Rollen der Einzelmaßnahmen, die sie nach und nach als Figuren auf der Bühne aufmarschieren lässt, 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 dichten und undurchlässigen Kreis, aus dem es für das mit der Lehrerbildung befasste Personal kein Entrinnen gibt. In Abb. 1 sind die zwölf wichtigsten Maßnahmen zusammen gestellt.

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 über nahezu keinerlei empirische Erkenntnisse, auf die sich die Reform stützen könnte (ALLEMANN-GHIONDA/TERHART 2006, 7; TERHART 2007, 7).⁴ Lehrerbildung gehört weltweit zu den Notstandsgebieten auf der Forschungslandkarte. Ein voluminöser Band, der von der *American Educational Research Association* (AERA) in Auftrag und von MARILYN CHOCHRAN-SMITH, der vormaligen

⁴ Die erste und bislang einzige, wirklich aussagekräftige Studie für Deutschland ist erst kürzlich von BRUNNER u.a. (2006) zur Ausbildung von Mathematik Lehrern vorgelegt worden.

Abb. 1: Maßnahmen der KMK im Rahmen der Lehrerbildungsreform



AERA-Präsidentin, mit KENNETH ZEICHNER, herausgegeben wurde⁵, kann nur mit sehr mageren Befunden aufwarten (vgl. CLARK 2007). Schon wenige Jahre zuvor hatten DALE BALLOU und MICHAEL PODGURSKY (2000a) beklagt, dass sich die bildungspolitischen Empfehlungen zur Lehrerbildung in den USA, die von LINDA DARLING-HAMMOND, ebenfalls ehemalige AERA-Präsidentin, im Namen der „National Commission on Teaching and America’s Future“ erarbeitet worden waren (2000a), keineswegs auf eine hinreichend saturierte empirische Evidenz berufen konnten⁶. 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 – offenbar insbesondere für die mit den Detailproblemen weniger vertrauten Bildungspolitiker –, 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 beispielsweise 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, in der sich reichhaltige Erfahrungsbestände angesammelt und dichte Kooperationsnetzwerke ausgebildet haben⁷ – was freilich noch nicht viel über die Qualität ihres Beitrags zur Lehrerbildung besagt.⁸ Das bedeutet, dass ein und dieselbe Maßnahme in unterschiedlichen Kon-

⁵ „Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education“ 2005

⁶ Diesen Vorwurf vermochte DARLING-HAMMOND auch in ihrer Replik (2000b) nicht auszuräumen (vgl. BALLOU/PODGURSKY 2000b).

⁷ Für eine differenzierte und umsichtige Darstellung der Besonderheiten einer Lehrerbildungsreform im berufsbildenden Bereich vgl. NICKOLAUS (2001).

⁸ 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.

texten durchaus differierende Folgen für die Ausbildungsqualität haben kann. Vereinheitlichung der Praktikumsstruktur – um bei diesem Beispiel zu bleiben – über alle Lehrämter, Fächer und lokale Kulturen hinweg dürfte dort, wo abweichende Verfahren wohl etabliert sind, eher zu Irritationen und Umstellungsverlusten führen und andererseits dort, wo sie bislang gar nicht eingeführt waren, zumindest mittelfristig, nämlich solange noch kein erfahrungsgesättigtes Prozedere und auch kein dafür qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, ebenfalls nicht die erwünschte *schnelle* „Verbesserung“ nach sich ziehen. Und das gilt selbstverständlich auch für die anderen reformerischen 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.⁹ 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 beliebige Folgerungen gezogen werden können.¹⁰ Und was

⁹ Man führe sich nur die große deutsch-österreich-schweizerischen Studie vom VOLKER KRUMM zum Fehlverhalten von Lehrern gegenüber Schülern vor Augen, nach denen selbst dann, wenn man eine ausgesprochen restriktive Definition des Begriffs zugrunde legt, mindestens 17 % aller Schüler des allgemein- und des berufsbildenden Schulwesens zu Mobbingopfern von Lehrern werden (vgl. KRUMM/ECKSTEIN 2003, 444).

¹⁰ Der entstandene Handlungsdruck ist jedenfalls nicht aus einem Überzeugungswandel an der „Basis“ herausgewachsen, sondern verdankt sich den vergleichsweise einsamen Beschlüssen europäischer und nationaler Politiker, die einer rational kaum nachvollziehbaren Vereinheitlichungsidee verfallen sind, dies, obwohl – das lehrt uns die Evolutionsgeschichte ebenso wie die Entwicklung von Kultur und Technik – Leistungsgewinne allererst aus Differenzierungen hervorzugehen pflegen. Zweifellos gibt es auch Vereinheitlichungsgewinne. Man denke nur an die Normierung aller Arten von Artefakten. Aber man muss in jedem Einzelfall begründen können, worauf sich die Erwartung eines Vereinheitlichungsgewinns stützt. Im Zusammenhang mit der Idee vom „europäischen Bildungsraum“ ist er nicht leicht zu erkennen. Anerkennungen von Bildungsabschlüssen wurden 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 ihretwegen, die auch unter den bisherigen Umständen durchaus mobil sein konnten, das gesamte 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

das letztere betrifft, so haben wir, wie oben gesagt, bedauerlicherweise keine Grundlage zur Durchführung einer auf empirisches Wissen gestützten Lehrerbildungsreform. Es fehlen uns nicht nur alle Arten von vergleichenden Qualitätsanalysen unterschiedlicher Lehrerbildungsarrangements und –systeme¹¹, sondern es gibt auch keine hinreichend leistungsfähigen Messinstrumente¹² 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.¹³

Ogleich die bisherigen Überlegungen einen durchaus skeptischen Unterton anklängen lassen, soll mit ihnen nicht gesagt sein, dass eine Lehrerbildungsreform von vornherein überflüssig sei. Im Gegenteil: Es gibt hinreichende Verdachtsmomente und auch Daten (s. z.B. die oben in FN 9 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 empirische Erkenntnisse stützen können, einer rationalen Analyse standhalten. Die gegenwärtig verbreitet anzutreffende „Augen-zu-und-durch-Mentalität“ erscheint weder in bildungsstrategischer noch in ökonomischer¹⁴ Hinsicht vertretbar. Sind die zentralen Denkfiguren der KMK-Reform im Lichte unseres heutigen Wissensstandes überhaupt hinreichend plausibel, tragfähig

propagierten Wettbewerb der Nationen, Systeme und Standorte? Wird er durch Einheitsvorschriften nicht geradezu erstickt? Solche elementaren Fragestellungen werden gegenwärtig gar nicht mehr aufgeworfen, geschweige denn bearbeitet. Dabei kann durchaus offen bleiben, wie angemessene und akzeptable Antworten aussehen. Es ist das Argumentations- und Rationalitätsdefizit der gegenwärtigen, eher hektisch anmutenden Reformpolitik, die den interessierten Zeitgenossen stören muss.

¹¹ Solche Studien im sog. *horse race design* fehlen im Bereich der Lehrerbildung gänzlich.

¹² 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 Hochschulvergleichsstudie zum Einsatz kommen, beruhen auf Selbst- und Fremdratingverfahren (zu deren Kritik vgl. BECK 1987).

¹³ Man mag daran zweifeln, ob eine solche Feststellung überhaupt erwünscht ist oder ob es womöglich, wie Skeptiker meinen könnten, nur darum geht, einen gewissen bildungspolitischen Aktionismus an den Tag zu legen, der die Wähler davon überzeugen soll, dass man einem großen Problem zu Leibe gerückt ist.

¹⁴ 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, so erahnt man einen erneut undiskutierten Grundwiderspruch, der diesmal das Verhältnis von Erkenntnisfortschritt und Politikverwirklichung betrifft.

und überzeugend? Welchen Reformelementen gilt es, bevorzugte Aufmerksamkeit zu schenken, welche sind eher randständig? 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 Vico, Rousseau, Herder, Goethe und heute WEISCHEDEL (gest. 1975) der Metapher eine prominente, ja unverzichtbare Rolle in den Ausdrucksformen der Sprache zuerkennen¹⁵, stoßen sie bei anderen Autoren, wie Thomas von Aquin, Voltaire, Nietzsche und in der dem frühen Wittgenstein nachfolgenden Sprachphilosophie auf Skepsis, ja Ablehnung. So äußert etwa schon der Philosoph CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT 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 Wiener Sprachpsychologe FRIEDRICH KAINZ (gest. 1977) „rechnet ... die Metaphern zu den Lügenerscheinungen im Sprachleben“ (ebd., Sp. 1181).¹⁶

¹⁵ Einige Autoren folgen offenbar Vico sogar so weit zu behaupten, „dass fast das ganze Vokabular der Sprachen aus Metaphern zusammengesetzt ist“ (WEINRICH 1980, Sp. 1181).

¹⁶ Dass die praktische Pädagogik – nicht erst – in der Nachfolge Gellerts eine durchaus enge Beziehung zu Metaphern pflegt, liegt auf der Hand. Zu welchem Grade sie dort eine förderliche Funktion im Lehr-Lern-Geschehen zu erfüllen vermag, steht hier nicht zur Diskussion (vgl. dazu z.B. OELKERS/WEGENAST 1991). Vielmehr ist es die Frage, welchen Status Metaphern in der Sprache *über* die (praktische) Pädagogik einnehmen. Damit stoßen wir freilich auf ein Grundproblem, dessen Bearbeitung einer eigenständigen, im vorliegenden Zusammenhang nicht zu leistenden Auseinandersetzung bedarf.

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 oder zumindest leicht aufklärbar sein sollte, in welchen Merkmalen und Charakteristika des herangezogenen Bildes die Analogie zum wirklich Gemeinten liegt und – umgekehrt – welche seiner Züge nicht in Beziehung zu dem gesetzt werden sollen, um dessen metaphorische Erhellung es geht. So erwüchse beispielsweise aus der – vor nicht allzu langer Zeit noch hoch beliebten – Schlüsselmetapher im Begriff der „Schlüsselqualifikation“¹⁷ 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 verzwickter 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.

Man ahnt, dass sich mit der Verwendung von Metaphern durchaus intellektuelle Fallen auf tun können, in die zu Stolpern unter Umständen folgenreich sein kann. Solchermaßen gefahrenträchtige Metaphern nun hat die KMK auch 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)¹⁸: Allein schon im Maskulinum nimmt er ganz andere Bedeutungen an als im Neutrum und erweist sich insoweit bereits auf den ersten Blick als schillernd. Er stammt, wie für Sprungtrophe gefordert, aus einem, ja sogar aus mehreren vom Bildungsterrain weit abgelegenen Gebiet(en), nämlich Architektur, Elektronik, Mathematik, Militär,

¹⁷ Vgl. dazu ZABECK 1991; HEID 1995.

¹⁸ 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.

Musik, Technik, um nur die wichtigsten zu nennen.¹⁹ Ohne dass wir der Etymologie des Begriffs und seinen vielfachen Verwendungsmöglichkeiten 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 Funktionsganzem zusammengefügt werden kann – einem Fernsehgerät, 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 im Falle eines Defekts 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 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 die vorhin erwähnte Anwenderintuition im Bildungsbereich zu sträuben beginnen, weil man ahnt, dass weder der Vergleich von akademischen Lehrveranstaltungen noch erst recht der von Menschen mit Serien- bzw. Massenprodukten als angemessen gelten dürfte. 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 Bildungsmetapho-

¹⁹ Vgl. dazu die Darstellung im – für das hier benutzte Argument durchaus zitierfähigen – Internetlexikon „Wikipedia“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Modul>).

rik ein ebenfalls beliebtes Referenzobjekt²⁰, zeichnen sich im Bereich der Architektur im Regelfalle ebenfalls durch Konformität, also durch äußerlich und innerlich gleiche Beschaffenheit aus. Zwar können sie auch in Größe, Form und Substanz differieren. Wenn es jedoch ans Zusammenfügen geht, braucht man, um Passung zu erzielen, für sie in diesem Falle den Mörtel als ein weiteres Element des zum Vergleich herangezogenen Bezugsbereichs, das, weil es nicht zwanglos bildungssprachlich gedeutet werden kann, die suggestive Leuchtkraft der metaphorischen Analogiebildung untergräbt.²¹ 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 erfolgen kann und zweitens, dass es prinzipiell stets möglich ist, dasselbe Bauwerk beliebig oft zu reproduzieren.²²

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 abprüfbaren Einheiten.“

Module werden demnach – durchaus in Anlehnung an die mit der Technik- bzw. Architekturmetapher implizierten Isolierbarkeitsvorstellung – als „abgeschlossene ...

²⁰ Ein Beispiel für die Verwendung dieser Metaphorik liefert das „Modulhandbuch“ der Universität Magdeburg für die „Bildungswissenschaften“, in welchem „Bausteine“ als die Elemente von „Modulen“ begriffen werden, aus denen sich ihrerseits der „Output“ des bildungswissenschaftlichen Bachelor-Studiums zusammensetzt (http://www.uni-magdeburg.de/k3/modul/FGSE/MO_Bildungswissenschaft_BA.pdf). Bei EULER (2007, 3 - 4) ist fast ausschließlich von „(Grund-)Bausteinen“ die Rede, die man – und darin zeigt sich erneut die irreführende Verfremdung dieser Metapher – „absolvieren“ oder „abprüfen“, an die man etwas „anbinden“ und die in etwas „eingebunden“ werden können sollen. Solchermaßen gebrochene Bilder sind Ausdruck für eine – bewusste oder wohl meist unbewusste – intellektuell ungeschlossene Lücke.

²¹ Was, so müsste man sich hier ja fragen, entspricht im Bildungsgeschehen dem Mörtel? Oder gehört der Mörtel zu demjenigen Teil des Bezugsbereichs, der in der Analogiebildung zu vernachlässigen ist?

²² 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 Programm schlicht als „Architektur“ bezeichnen und sich dafür „Zeichnung und Ausführung des Feuer-

Einheiten“ betrachtet. Der Hinweis darauf, dass sie „thematisch und zeitlich abgerundet“ seien, unterstreicht und vertieft diese Sichtweise: Was „abgerundet“ ist, verspricht, mit einem gleichartigen Element zusammenzupassen, mit ihm verbunden, 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 und Beschreibung dessen, wozu der Modulbegriff das veranschaulichende Analogon liefern soll²³: 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? Inwiefern erweist sich die „Zusammenfassung“ als etwas, das über eine bloße „Addition“ hinausgeht? 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? Wäre unter dem Aspekt des Zusammenfügens statt der „Rundung“ nicht doch die Bausteinmetapher, eine Steckleistenmetapher, eine Nut-und-Feder-Metapher usw. angemessener? Und dann aber erneut gefragt: Wofür stünden solche technischen Bilder?

wehrhauses in Weil am Rhein“ zum Vorbild gewählt haben (<http://studienseminare-bbs.bildung-rp.de/index.php?id=15>).

²³ 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; nirgends wird er in eine Begriffssystematik (etwa unter Angabe seines *genus proximum* und der *differentia specifica*) eingeordnet, an keiner – mir bekannten – Stelle findet sich ein Versuch, ihn als theoretischen Term einzuführen und überall wird implizit oder explizit von seinen technischen Konnotationen Gebrauch gemacht. Selbst KRÜGER, OELKERS, TENORTH und TERHART, die, wie wir noch sehen werden, dem Reformwerk der KMK substanziell zugearbeitet 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, etwa in seiner Funktion als Vorsitzender einer rheinland-pfälzischen Kommission, die das neue „bildungswissenschaftliche“ Lehrerstudium planifiziert hat; vgl. o.J./2005. 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.“ Wahrlich, angesichts einer solchen Formulierung aus dem Munde eines, der ein erziehungswissenschaftliches Studium an einer deutschen Universität durchlaufen hat, wird man dem Verbesserungsanliegen der KMK kaum widersprechen wollen!

Tatsächlich scheint die KMK auf diese ins Zentrum der Reform zielende Frage eine Antwort zu geben (22.10.04). Sie benennt und erläutert insgesamt neun Merkmale²⁴, 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)“²⁵ (Erläuterungen S. 2). Hier ist zumindest implizit von jenem Ganzen die Rede, als dessen Teile sich die Module 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, ausschließlich kompensative, also inhaltsverschiedene, gegeneinander abgegrenzte „Module“. Der

²⁴ „a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls; b) Lehrformen; c) Voraussetzungen für die Teilnahme; d) Verwendbarkeit des Moduls; e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten; f) Leistungspunkte und Noten; g) Häufigkeit des Angebots von Modulen; h) Arbeitsaufwand; i) Dauer der Module

²⁵ Am Rande sei vermerkt, dass die Sprache, die in den Beschlüssen der KMK gesprochen wird, auch in anderen Hinsichten ganz unterterminologisch ist. Die Begriffe Fähigkeit, Fertigkeit, Einstellung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz ebenso wie Lernziele und Lehrziele werden im zitierten und in den weiteren hier relevanten Papieren offenbar als weitestgehend austauschbar an-

Austauschbarkeitscharakter von technischen Modulen findet sich im zweiten Teil des letzten Zitats wieder. Hier wird ausdrücklich gesagt, dass ein und dasselbe „Modul“ in unterschiedliche Studiengänge ‚eingepasst‘ werden können soll – eben wie es im Baukastenprinzip vorgesehen ist.

Man muss zugunsten der KMK-Konstruktion erwähnen, dass sie (in Buchst. (c)) des den Beschluss erläuternden Teils einem Sequenzierungsgedanken Raum gibt, den sie – erneut unausgesprochen – als Analogie zur Architekturmetapher einführt: „Für jedes Modul sind die Voraussetzungen für die Teilnahme zu beschreiben“ (ebd.). Das ergibt nicht nur beim Hausbau, sondern auch im Bildungsgeschehen Sinn. Insoweit ist das, was von der Politik vorgegeben wird, 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.²⁶

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 techniknahen Bilderwelt kaum eine Entsprechung finden dürften. 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 wohl angemessener von ‚Netzen‘ sprechen, in die ‚Wissenselemente‘ eingebunden werden (sollen), auch davon, dass möglichst weit reichende und komplexe ‚Assoziationsstrukturen‘ aufgebaut werden müssen, dass ‚par-

gesehen, was immer dann besonders prekär wird, wenn mit ihnen, wie etwa bei den Standards, prüfungsrelevante Sachverhalte (also Erfolgskriterien für Examina) beschrieben werden.

zelliges' („modularisiertes“) Wissen dazu verurteilt sei, ‚träge‘ und handlungsirrelevant 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 könnten, weit auseinander liegende Konzepte, Ideen, Hypothesen produktiv ‚zusammenzuführen‘.²⁷ Warum also, wenn es schon vereinfacht sein muss, nicht ‚Netze‘, ‚Zweige‘, ‚Bäume‘ und dergleichen als Metaphern, also Bilder aus der Natur? Warum ausgerechnet „Module“ aus der Welt der Produktion, 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.²⁸ „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 Modul Inhalte wohl den Hochschulen überlassen muss und da es als Folge dieser „Untersteuerung“ tatsächlich über ganz Deutschland hinweg innerhalb gleicher Studiengänge²⁹ 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

²⁶ Was die Studentenrevolte der 1970er Jahre „von unten“ an Strukturveränderung nicht zustande gebracht hat, erledigen die deutschen resp. die europäischen Kultusminister – freilich unter einer völlig anderen Programmatik – mittels weniger Beschlüsse mit eher leichter Hand „von oben“.

²⁷ Vgl. zu all dem bspw. den Überblick in Steiner 2006; zum Lehrerwissen DICK 2000.

²⁸ 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.

²⁹ Die Feststellung, ob Studiengänge „gleich“ sind, wird zumindest bis auf weiteres schwer fallen, weil die Universitäten im Umstellungsprozess je besondere (oft ungewohnte englischsprachige) Bezeichnungen einführen, aus denen nicht ohne weiteres ersichtlich ist, was sich hinter ihnen verbirgt. Analoges gilt, wie man sich leicht denken kann, 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.

„Gleichwertigkeit, nicht aber Einheitlichkeit (zu sichern)“ (ebd. S. 2).³⁰ 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 Einheitlichkeit 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. Und was die Modulmetapher womöglich als eine ungewollte Nebenwirkung zusätzlich induziert, ist, dass sich die Studienmotivation auf das Sammeln von Leistungspunkten per Modularbeitung kapriziert.³¹ Von der durch ein Studium anzubahrenden Professionalität durch breit angelegte bereichsübergreifende und multiperspektivische Reflexion auf der Basis wohlstrukturierter und integrierter Wissensbestände, die als ‚Gesamtkompetenz‘ an seinem Ende stehen und mit innovativen, auf Zusammenhänge und Querverbindungen zielenden Arrangements geprüft werden sollte³², sind wir qua Modularisierung weiter entfernt denn je.³³ Diese Sorge dürfte – das ist freilich nur eine Vermutung – auch die Mitglie-

³⁰ Bei JÜRGEN OELKERS, der zweifellos zu den Ideengebern und Promotoren der deutschen Lehrerbildungsreform gerechnet werden darf (sein Dienstsitz liegt, nebenbei bemerkt, in der Schweiz), liest sich der schlichte Gedankengang so (2004): „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, die mit einem klaren Berufsfeldbezug versehen sind. 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.“

³¹ Der hier geäußerten Befürchtung verleiht JOCHEN KRAUTZ in seinem streitbaren Text zur „Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung“ (2007, 74-75) empörten Ausdruck, wenn er der KMK-Reform u.a. vorwirft, dass „Bildungsziele nun zu »Kompetenzen« heruntergerechnet (würden) – ohne dass die Summe der Teile noch das Ganze ergäbe“ und wenn er dazu die DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ zitiert, die davon spricht, dass hinter der Reform eine „Analogie zur Maschine“ stehe, mit der „die Persönlichkeit des Menschen verkürzt“ werde. Auch wenn man die Sichtweise, aus der heraus dieser Autor seine vehemente Kritik äußert nicht teilt, wird man ihm in diesem und in einigen anderen Einzelpunkten durchaus zustimmen können.

³² Die inzwischen nahezu ausgestorbenen fünfständigen Abschlussklausuren unter dem ‚Diplom-Dach‘ boten dazu wenigstens Ansätze, die hier und da auch in diesem Sinne durchaus mit hochschuldidaktischem Erfolg genutzt wurden.

³³ Der oben erwähnte ‚Metaphern-Skeptiker‘ STEBBING, der von „unklarem Denken“ sprach, scheint mit seinen Befürchtungen demnach nicht im Unrecht zu sein und Gellert hätte zweifellos spontan

der der KMK und die ihr zuarbeitenden Wissenschaftler beschließen haben. Jedenfalls würde dieser Umstand es plausibel machen, dass gewissermaßen zur Rettung des Reformersfolgs das bildungspolitische Konzept der Output-Steuerung nachgeschoben wurde, dem sich der nächste Abschnitt zuwendet.

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)“.³⁴ 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 muss³⁵ (vgl. stellvertretend KRAUTZ 2007), wird man bei unvoreingenommener Betrachtung nicht umhin können zuzugestehen, dass diese

beieigepflichtet, wenn man die Begründung für seine Metaphern-Abneigung in der Weise ergänzt hätte, dass man mit einem Bild nicht nur „die Wahrheit“, sondern auch etwas Falsches sagen kann.

³⁴ Die Einfügung in den § 10 Abs. 1 HRG, mit der das Erfordernis der Berufsqualifizierung erstmals in das deutsche Hochschulrecht eingeführt wurde, war seinerzeit durchaus umstritten, u.a. mit dem Argument, dies sei der Einstieg in eine Entwicklung, die das Universitätsstudium auf pragmatistische Verwertungsperspektiven abzwicke. Zuvor hatten sich die Prüfungsordnungen auf die Forderung nach Beherrschung der Fachinhalte und –methoden „beschränkt“. Aus heutiger Sicht kann man nicht umhin, den damaligen „Bedenkenträgern“ eine beachtliche Weitsicht zu attestieren.

³⁵ 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).

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 ist. Der als „Paradigmenwechsel“ (SLOANE 2005; analog DUBS 2005) bezeichnete Umschwung von der sog. Input- zur Outputsteuerung (vgl. KMK 21.04.05, S. 3) findet seine Begründung außerdem auch darin, dass es unter dem Aspekt der Hochschulautonomie nur konsequent ist, Gestaltungsspielräume für Studienarrangements zu öffnen und Platz zu schaffen für Profilbildung und Wettbewerb.

Vor dem Hintergrund derartiger Überlegungen hat die KMK am 16.12.2004 in einem ersten Schritt Standards für das Fach „Bildungswissenschaften“ in *allen* Lehrerbildungsgängen beschlossen und ihre Implementation für den Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 verbindlich gemacht (S. 1). Zwar verzichtet das Beschlusspapier keineswegs vollständig auf Vorgaben zum Input. Vielmehr benennt es sogar insgesamt elf Inhaltsbereiche (S. 4-5), die in der Ausbildung zu behandeln sind.³⁶ Und auch dabei belässt es die KMK nicht. Sie gibt sieben methodische Verfahren an (S. 5), mit denen ihrer Ansicht nach die Inhalte vermittelt werden können³⁷, ergänzt um zehn Prinzipien (S. 6), die dabei Berücksichtigung finden sollen³⁸. Insofern kann von einer reinen „Outputorientierung“ (KMK 21.04.05, S. 3; HRK 21.02.06, S. 18) keine Rede sein, auch wenn der Modulbegriff tatsächlich in diesem Papier nicht ein einziges Mal erwähnt wird. Aber der Beschluss kulminiert schließlich 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 Systematik³⁹, insofern insgesamt elf „Kompetenzen“ genannt werden, die in der Ausbil-

³⁶ 1. Bildung und Erziehung; 2. Beruf und Rolle des Lehrers; 3. Didaktik und Methodik; 4. Lernen, Entwicklung und Sozialisation; 5. Leistungs- und Lernmotivation; 6. Differenzierung, Integration und Förderung; 7. Diagnostik, Beurteilung und Beratung; 8. Kommunikation; 9. Medienbildung; 10: Schulentwicklung; 11: Bildungsforschung.

³⁷ 1. Situationsansatz; 2. Fallorientierung; 3. Problemlösestrategien; 4. Projektorganisation des Lernens; 5. biographisch-reflexive Ansätze; 6. Kontextorientierung; 7. Phänomenorientierung.

³⁸ Z.B.: „Die Entwicklung der Kompetenzen wird gefördert durch: ... die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im Rollenspiel und an Unterrichtssimulationen.

³⁹ 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

nung zu erwerben bzw. zu entwickeln sind⁴⁰, und jeder dieser Kompetenzen mehrere Einzelstandards zugeordnet werden (S. 7-13; vgl. das Beispiel in Abb. 2).

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 39), über welche die Absolventen der Hochschulen am Ende des Studiums verfügen sollen (auch wenn sie in einer etwas irreführenden deskriptiven Sprache dargestellt sind). In der zweiten Spalte dagegen finden sich Formulierungen, die eher als *Handlungsbeschreibungen* zu deuten sein dürften.⁴¹ Die Unterscheidung von Dispositionen auf der einen und beobachtbaren Handlungen auf der anderen Seite ist hier 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 zu diagnostizieren. Sie sind latent und bedürfen zu ihrer Feststellung der vorgängigen Entwicklung von geeigneten Messverfahren. Mit solchen Messverfahren steht und fällt

„Kompetenz“ und „Standard“ getrennt wird). – Etwas nachlässig ist es im übrigen auch, wenn vom „theoretischen“ und vom „praktischen“ Ausbildungsabschnitt gesprochen wird, weil an den Hochschulen keineswegs ausschließlich von Theorien die Rede ist und in den Studienseminaren ebenso wenig nur Praxis betrieben wird.

⁴⁰ Auf den Typus von damit verbundenen, hier nicht erörterten gravierenden Legitimationsproblemen hat HELMUT HEID (2003) in einer kritischen und überzeugenden Analyse bereits hingewiesen.

⁴¹ Unter diesem Aspekt ist die KMK-Liste allerdings nicht konsequent durchkonstruiert. So heißt es bspw. unter Kompetenz Nr. 7 in der Spalte für die „praktischen Ausbildungsabschnitte“: „Die Absolventinnen und Absolventen erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung“ – eine eindeutig dispositionelle Formulierung.

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“⁴² 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; vgl. OSER u.a. 2007), 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, selbstredend am besten bundeseinheitlicher Prüfungsverfahren habhaft werden.

⁴² Das bedeutet: nicht allzu konkretistisch („mit Kreide und Schwamm arbeiten“) und nicht allzu generell („Vorbild sein“).

Obwohl die Unmöglichkeit, die bildungswissenschaftlichen Standardvorgaben der KMK im Hinblick auf ihre Erfüllung zu prüfen, auf der Hand liegt und obwohl absehbar ist, dass sich an diesem Umstand auch mittelfristig nichts ändern kann, weil wir gegenwärtig weder über die vorauszusetzenden theoretischen Kompetenzentwicklungsmodelle (vgl. TERHART 2007, 7) noch über deren brauchbare, praxisrelevante und praktikable Operationalisierungen verfügen, treibt die KMK diesen Ansatz weiter voran und verlangt nun auch analoge Vorgaben für die weiteren im Lehramtsstudium zu belegenden Fächer und ihre Didaktiken (vgl. TERHART 2007, 4).⁴³ Ihr groß angelegtes Reformwerk (vgl. Abb. 1) enthält für die „Überbrückung“ der substanziellen Steuerungslücke bereits ein weiteres Instrument, die Akkreditierung. Insbesondere mit den Beschlüssen vom 10.10.2003 (Neufassung 22.09.05) zur „Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ und vom 02.06.2005 zur Frage der länderübergreifenden Anerkennung von Lehramtsstudiengängen setzte sie eine Instanz, nämlich die Akkreditierungskommission, ein⁴⁴, 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 den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik) ... festzustellen“ (KMK 02.06.05, S. 3).

Faktisch, das ist nicht etwa eine Marginalie, setzen sich die Akkreditierungskommissionen zusammen aus fachlich einschlägigen Professoren, mindestens einem außeruniversitären Mitglied und einer Vertretung „der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde“ (ebd.), die letztere mit Vetorecht.⁴⁵ Wer von diesen Kom-

⁴³ Es ist in diesem Zusammenhang der Erwähnung wert, dass 2004 anlässlich dieser Problematik ein gut ausgestattetes Forschungsinstitut an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet wurde („Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“), das sich jedoch, obwohl der Institutstitel eine solche Beschränkung nicht rechtfertigt, ausschließlich mit Schülerkompetenzen befasst.

⁴⁴ Dies nicht ohne einen beachtlichen bürokratischen Aufwand: Die Gründung einer „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ und eines durch sie agierenden Akkreditierungsrates mit Sitz in NRW sowie die Errichtung von inzwischen sechs Akkreditierungsagenturen (AQAS, ASIIN, AHPGS, ACQUIN, FIBAA, ZEVA), die ihrerseits vom Akkreditierungsrat akkreditiert und reakkreditiert werden, ebenso wie die (Lehramts-) Studiengänge von den Akkreditierungskommissionen akkreditiert und in Abständen reakkreditiert werden müssen.

⁴⁵ Es ist ganz unwahrscheinlich, dass bei der Reakkreditierung die Kommission gleich besetzt ist wie bei der Erstakkreditierung mit der Folge, dass angesichts der großen Ermessensspielräume, die in der Prozedur offen stehen, Beurteilungskontinuität nicht gewährleistet ist. Hinzu kommt, dass es möglich und keineswegs unwahrscheinlich ist, dass ein hochschulisches Kommissionsmitglied bei

missionsmitgliedern in der Lage ist festzustellen, ob durch einen Studiengang, dessen Gestaltung in Programmpapieren vorgestellt und dessen Umsetzung durch die Besichtigung von Räumlichkeiten geprüft wird, die von der KMK vorgegebenen Standards erfüllt werden, ist fraglich. Da, wie gesagt, gar keine Kausalmodelle bekannt sind, die einen Zusammenhang zwischen Studienangeboten und Kompetenzerreichung wenigstens in ersten empirisch geprüften Hypothesen behaupten könnten, geschweige denn geeignete Messverfahren zur Kompetenzdiagnose, wird noch nicht einmal der Fachvertreter *mehr* sagen können als ein einigermaßen kundiger Verwaltungssachbearbeiter, der prüft, ob die Stundendeputate, Leistungspunkte, Workload-Vorgaben usw. korrekt angegeben und ob überhaupt 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 baut ein imposantes Steuerungsinstrumentarium auf, das bis in viele Details hinein⁴⁶ Regulierungen vornimmt, 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 und konzeptionell – diesen entscheidenden Bereich aus, wobei sie freilich, wie wir oben gesehen haben, sich der einen oder anderen Input-Vorgabe doch nicht enthalten zu können glaubt, die jedoch unvermeidlich auf ‚tönernen kausalen Füßen‘ steht. Sie erliegt der Illusion der Produktionsmetapher, die eine Analogisierbarkeit in der Produktkontrolle von Artefakten hier und Bildung dort suggeriert. Und sie verstößt mit der Vorgabe von Maximalstandards gegen ein für die Bildungspraxis elementares Prinzip: Wo mittels Prüfungen – von der Klassenarbeit bis zum Zweiten Staatsexamen – über Zertifikate und Zugangsberechtigungen entschieden werden muss, ist die vorgängige Festlegung von *Mindeststandards* völlig unverzichtbar (vgl. z.B. MAGER 1969; DUBS 2005, 16). Wenn man sich darauf beschränkt, „Bildungsideale“ zu formulieren, die womöglich von überhaupt keinem Menschen erreicht zu werden vermögen – und genau das wird man ohne ernsthaftes Widerspruchsrisiko von den 39 plus 45 Standards der

der Akkreditierung eines Studienganges mitwirkt, dessen lokaler Protagonist seinerseits in jener Kommission sitzt, die den von ihm (mit) zu verantwortenden Studiengang zu akkreditieren hat.

⁴⁶ Etwa die peniblen Vorgaben für die Inhalte der Modulhandbücher (KMK 22.10.04, S. 3-4).

KMK sagen können –, so ist der Beliebigkeit und Willkür in der evaluativen ebenso wie in der prüfungsrechtlichen Erfolgsfeststellung Tür und Tor geöffnet (vgl. Beck 2006, 45).⁴⁷ Es ist zwar gut nachvollziehbar, dass die KMK vor der Angabe von (im vorliegenden Falle) bildungswissenschaftlichen Mindeststandards zurückgeschaut ist, weil dies den Mangel ihrer Diagnostizierbarkeit allzu sehr offen gelegt hätte.⁴⁸ Aber genau darin liegt ein zentraler Kritikpunkt an dem von ihr mit so viel Engagement, politischem Druck und immensen Kosten vorangetriebenen Reformprozess: Es ist eine Illusion, die Lehrerbildung outputorientiert über Idealziele steuern zu können.

4. Steuerung und Steuerbarkeit

So kritisch man die Vorgabe von 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“ erwartet, könnte, vorausgesetzt sie wird auf geeignete Weise kommuniziert, das Prestige des Lehrerberufs, der im öffentlichen Ansehen nicht gerade hoch im Kurs steht, durchaus zu heben helfen.⁴⁹ Weiterhin aber – und das ist ausbildungsdidaktisch nicht etwa négligeable – vermittelt sie den angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine differenzierte Vorstellung von den Anforderungen, auf die sie sich vorbereiten müssen und von den Kompetenzen, die sie im Laufe ihrer Ausbildung und danach erwerben sollen. Da die zu ihnen führenden Lernprozesse ohnehin nicht direkt external gesteuert werden können, profitieren ihre Träger u.U. (auch) davon, dass sie selbst durch das Studium der KMK-Kompetenzlisten⁵⁰ eine etwas klarere Vorstellung vom erwünschten Ergebnis ihrer Ausbildung erhalten und ihre eigene Entwicklung, sei es eher intuitiv, sei es durch systematische Lernarbeit in diese Richtung zu lenken versuchen und an ihr

⁴⁷ 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..

⁴⁸ Es hätte darüber hinaus ja auch noch angegeben werden müssen, ob es unter den vorgegebenen Standards auch weniger wichtige gibt, ob und, wenn ja, welche Standards in einem wechselseitigen prüfungsrelevanten Kompensationsverhältnis stehen und ob eine „Kompetenz“ (vgl. Abb. 2) erst erreicht ist, wenn alle ihr zugeordneten „Standards“ in Mindestausprägung erworben sind.

⁴⁹ Selbstverständlich verbunden mit dem Effekt, dass die Öffentlichkeit und insbesondere die Eltern und die Schüler selbst auch ihre Erwartungen an Lehrerleistungen steigern und dies auch einfordern.

⁵⁰ Nicht nur für die „Bildungswissenschaften“, sondern auch für die jeweils studierten Fächer bzw. Fachrichtungen.

orientieren können. Erneut zeigt sich freilich hier, dass der Osersche Ansatz, der den Output der Stufe II zum Gegenstand macht, überlegen ist, weil er Ausbildungsziele, also Standards, als Handlungen audiovisuell und vorbildhaft zugänglich macht.⁵¹

Soweit also die Zusammenstellung der Lehrerkompetenzen – auch wenn dies gar nicht in die Steuerungsabsicht der KMK gefallen ist – eine solche Orientierungsfunktion in Studium und Referendariat übernimmt, rechnet sie gemäß der oben eingeführten Unterscheidung zum Bereich der Inputmerkmale der Ausbildung. Sie wäre dort zu einem Teil des Curriculums geworden.

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.⁵² Diese Art der Inkonsistenz muss jedoch nicht unbedingt schädlich sein. Fragt man nämlich danach, 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 Prüfungsfeedback⁵³ reicht. Tatsächlich wäre es, wie man nun doch aus der Analogie zum Produktionsprozess lernen kann, ganz unangemessen, das Augenmerk und damit die Steuerungsaktivitäten lediglich auf den Output zu richten. Wie die überbordende Literatur zum sog. Total-quality-Management zeigt (vgl. z.B. ROTHLAUF 2004), kommt es beim Qualitätsmanagement, das auch 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 ebenfalls umfangreichen Literatur zum Hochschulmanagement (vgl. z.B. JAEGER 2005). Und so muss man

⁵¹ 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.

⁵² 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.

⁵³ Dieses Feedback kann kleinere oder größere Defizite offen legen und damit eine Anstrengungs- und Weiterbildungsmotivation erzeugen, die ihrerseits ein – womöglich sogar beachtliches – Qualitätselement der Ausbildung bildete.

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.

Lässt man die Maßnahmen der KMK noch einmal Revue passieren unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sie sich an einer Systematik der Qualitätssteuerung orientieren, so kommt man erneut zu einem ernüchternden Resultat. Angesichts der gravierenden Folgen und der immensen Kosten, die durch ihre Eingriffe in das bestehende Lehrerbildungswesen 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 des Aspekts der bildungspolitischen Eingriffsmöglichkeit gewinnt. Eine solche Rechenschaftslegung sucht man jedoch vergeblich und die sichtbaren Aktivitäten lassen eine derartige 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 erkennbar durchgeführt wird, nach den verschiedenen Lehrämtern zu differenzieren. Zwar gibt es, das ist gar nicht zu bestreiten, durchaus eine Reihe von Gemeinsamkeiten in den mit ihnen verbundenen Anforderungen; aber erst in den Differenzen und Spezialisierungen finden sich die Potentiale der funktionsbezogenen 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.⁵⁴ Es ist – das kann sich sogar jeder Laie leicht vorstellen – etwas ganz anderes, 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. Bei den letzteren wäre etwa zwischen gewerblichen und kaufmännischen Adressaten ebenso wie zwischen Voll- und Teilzeitschülern zu unterscheiden (vgl. NICKOLAUS 2006; SCHÜTTE 2006). Motivierungsbestrebungen von Lehrern können überhaupt nur wirken, wenn sie auf die Besonderheiten ihrer Klientele abgestellt sind. Zwar gibt es „allgemeine“ Motivationstheorien. Aber deren Geltungsbedingungen variieren zwischen Personengruppen so erheblich, dass erst ihre Adaption auf diese Variationen Chancen für praktische Wirksamkeit eröffnet. Es macht einen substantiell gravierenden 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 entwicklungspezifische Lebensverhältnisse zu beziehen vermag. Insofern ist, so muss man generalisierend folgern, bereits der Versuch, ein lehramtsübergreifendes „bildungswissenschaftliches“ Studium in Orientierung an gemeinsamen Standards einzurichten, nicht geeignet, „Verbesserungen“ in der Lehrerausbildung zu erzielen.

Führt man die Lehrämterunterscheidung mit der Differenzierung der jeweils unter einem 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 Funktionen zu suchen wäre (vgl. Abb. 3). Unter ihnen ließe sich trennen nach solchen, die durch bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen (gut) erreichbar oder nicht (gut) erreichbar und die nach der gegenwärtigen Wissens- bzw. Vermutungslage mehr oder weniger effizient sind. So dürfte etwa die Zuverlässigkeit und Adressatenbezogenheit der Studienberatung (Input) oder die innere Konsistenz und das Maß an Individualisierung 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 mit einem Angebot für die allgemein bildenden Gym-

⁵⁴ Ohne dass dieser Punkt hier diskutiert werden soll, ist doch für dieses Beispiel auch die kritische Rückfrage zu stellen, warum „Zusammenhänge herstellen und Gelerntes nutzen“ nicht der „Kompetenz 3“ zugeschlagen wurden, in der es um Lernstrategien geht.

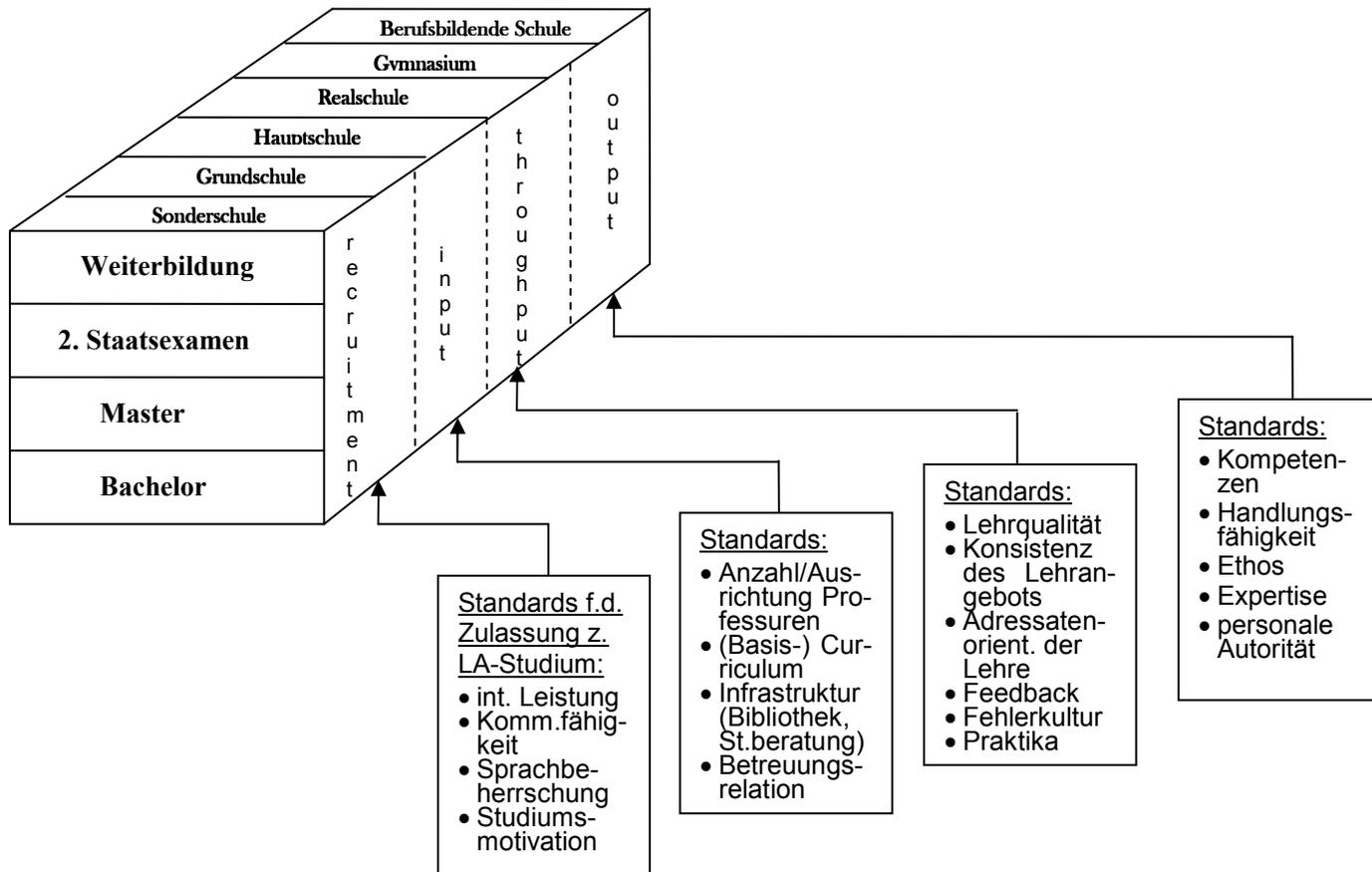
nasien und die berufsbildenden Schulen könnte für erhebliche Qualitätssteigerungen sorgen, während von zusätzlichen Professuren in den „Fächern“ nur in Mangellagen ein Zugewinn zu erwarten sein dürfte. Öffnen könnte die Bildungspolitik auch das Terrain der Selektion von Ausbildungsanfängern, indem sie zunächst probenhalber einigen Institutionen (Hochschulen und Studienseminaren) ein Auswahlrecht zuspräche, mit dem sie im Wege der Eigensteuerung systematisch experimentieren könnten. Es ist ja nicht von der Hand zu weisen, dass die spezifische „Eingangsqualität“ der Studierenden bzw. der Referendare den Ausbildungserfolg mitbestimmt.⁵⁵

Alle genannten Aktionsfelder können zum Gegenstand von Standardsetzungen gemacht werden, Zulassungsstandards ebenso wie Input- und Throughput-Standards lassen sich festlegen. Unter dem Aspekt der Effizienzvermutung sind es – nach allem – beileibe nicht die Output-Standards, die als erste und am meisten versprechende in Frage kommen. Verbesserungen in der Relation von Lehrenden zu Studierenden und in der Einrichtung und Ausstattung von Fachdidaktiken dürften allemal wirksamer sein als Output-Standards, deren Erfüllung man nicht feststellen kann. Das wird allen Reformbeteiligten durchaus klar sein. Aber die Output-Standards haben, politisch gesehen, den großen Vorteil der Kostenneutralität, solange sie nicht diagnostiziert werden können.

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

⁵⁵ Es ist erstaunlich, dass sich zu diesem Punkt zwar der WR (16.11.01, S. 44, 56), nicht jedoch die KMK äußert. Und auch der WR beschränkt sich auf die Frage des Zugangs zum Vorbereitungsdienst.

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



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 Ausbilderpersonen⁵⁶ nicht darauf achten, ob sie 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 ja fast an allen deutschen Universitäten schon Lehrerbildungszentren eingerichtet worden, wir haben sechs große neue Akkreditierungsagenturen, einen über sie wachenden Akkreditierungsrat (vgl. FN 44), Verwaltungsapparate zur Dokumentation und Überwachung von Zielvereinbarungen, Zentren für Qualitätssicherung, gigantische Papierberge aus neuen komplizierten Prüfungs- und Studienordnungen, Modulhandbüchern, Studienempfehlungen, Web-Seiten zu den neuen Regelungen im Volumen von Gigabytes usf. „Die

⁵⁶ In Frage kommen in aller Regel solche Personen, die sich über mehrere Jahre hinweg in dem Lehramt, für das sie künftig ausbilden sollen, „bewährt“ haben. Sie sind, was man ihnen gar nicht

Hypertrophie solcher Einrichtungen“, so fährt HANS 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 immer noch 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, Anreize dafür zu schaffen, dass die erwünschten Qualitätseffekte in der Ausbildung und auch in der Unterrichtspraxis eintreten.⁵⁷ Darauf hat FRITZ OSER mit einigem Nachdruck hingewiesen, als er davon sprach, dass diejenigen, „die in Verwaltungstuben 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 sehr pauschalen und fragwürdigen Hochschulrankings der Lehrqualität, im Zusammenhang mit der Lehrerbildungsreform nicht wieder aufgegriffen und schon gar nicht auf die Ausbildungsleistungen in Studienseminaren extrapoliert. Während an den Hochschulen bereits eine auf Wettbewerbs- und Gratifikationseffekte ausgerichtete Besoldungsstruktur etabliert worden ist, findet man bemerkenswerter Weise (noch) keine analogen Überlegungen für die ebenfalls staatlich betriebenen (Aus-) Bildungsstätten Schule und Studienseminar.

vorwerfen kann, über die Erste Phase umso weniger informiert, je länger ihre Bewährungszeit gedauert hat.

⁵⁷ Wir kennen analoge Konstruktionen aus Unternehmungen und auch Verwaltungen, die Verbesserungsvorschläge durch Prämien oder Beteiligungen honorieren. So berichten die deutschen Ford-Werke, sie hätten im Jahr 2000 über 30 Mio. DM auf diese Weise eingespart. Um ihr Profil im Wettbewerb zu stärken, hat die Universität Bonn ein Anreizsystem etabliert, mit Hilfe dessen der Umfang qualitätvoller Forschung gesteigert werden soll (<http://www.uni-bonn.de/Forschung/Anreizsysteme/bilder/Forschungsfoerderung.pdf>). – In der Ökonomik sind „Anreize“, „incentives“, ein zentrales Konstrukt für die Verhaltensanalyse von Marktteilnehmern (vgl. HOMANN 1977).

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 erwünschte, identifizierbaren Personen 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 in ihrer Substanz von der Art sein, dass sie für die Adressaten einen Grad an Attraktivität entfalten, der sie tatsächlich zu reformdienlichem Handeln motiviert. Dafür kommen materielle ebenso wie immaterielle Gratifikationen in Frage, die ersteren als zusätzliche Mittelausschüttungen an Personen oder Institutionen, die letzteren als Formen des Prestigeertrags, ebenfalls für Personen oder Institutionen, bspw. durch Rankings, öffentliche Nennung, die Ausstellung von Urkunden, feierliche Auszeichnung usw. Um Nachhaltigkeit der Wirkungen zu erzielen, müssen Anreizstrukturen dauerhaft und verlässlich sein, ohne dass sie demotivierende kumulative Effekte durch Dauerbelohnung ein und derselben Person oder Institution auslösen. 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.

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 Personengruppen 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.

Anreize im Kontext der Lehrerbildung sind in erster Linie throughput- und outputorientiert, 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. 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. Die beiden Abbildungen 4a und 4b zeigen Beispiele zweier Skizzen zur Planung von Anreizkomponenten innerhalb einer Gesamtstruktur.⁵⁸ Sie bedürften im Falle ihrer Realisierung einer näheren Ausarbeitung 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 á la longue kaum die erhofften Beiträge zur Hebung des Bildungsniveaus unserer Schülerschaft leisten, wenn sie nicht mit attraktiven „Incentives“ ausgestattet sind, die es den beteiligten Akteuren lohnend erscheinen lassen, auf der Mikroebene des Ausbildungsgeschehens tatsächlich etwas zu verändern und sich für das Gesamtanliegen zu engagieren. Steuerungsversuche, die sich auf Verordnungen und Vorgaben beschränken, die lediglich das strukturelle Korsett modifizieren und die via Standards unkontrollierbare und also letztlich unverbindliche Ziele vorschreiben, sind, wie zu befürchten ist, zu weitgehender Folgenlosigkeit verurteilt.

Zu einem analogen und für unseren Kontext relevanten Befund gelangt auch die gründliche empirische Studie ZLATKIN-TROITSCHANSKAJAS (2006) zum Problem der Steuerung des Schulwesens. Hier wie dort haben wir es mit der Einführung der Output-Steuerung zu tun, die nur scheinbar für die Gestaltung der vorauslaufenden „Produktionsprozesse“ freie Spielräume öffnet, also mit einer *„gesetzlich-administrativ(en) Autonomiegewährung im Rahmen einer administrativen regulativen Detailsteuerung, die ihrerseits einem deterministischen Steuerungsverständnis folgt“* (254).

⁵⁸ 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 Steigerung der Lehrqualität in den „Bildungswissenschaften“

Ziel	Steigerung der Qualität der akademischen Lehre in den Bildungswissenschaften
Leistung	Maßnahmen zur Verbesserung der universitären Lehre und der Lehr-Lern-Arrangements
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung landesweiter zentraler Prüfungen • Landesexterne Bewertung der Prüfungsleistungen • Ermittlung der Notendurchschnitte über alle jene Studierenden pro Universität und Studienjahr, die das Fach Bildungswissenschaften erfolgreich abgeschlossen haben • Vorlauf: eine halbe Regelstudienzeit
Kriterium	Ergebnisdurchschnitt sämtlicher Prüfungsleistungen aller Studierenden einer Universität im Fach Bildungswissenschaften über ein Studienjahr
mögliche Nebeneffekte	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculare Konsolidierung der Bildungswissenschaften • Standardisierung der Ausbildung in den Bildungswissenschaften (Professionalisierung!) • Erhöhung der inneruniversitären Aufmerksamkeit für die Bildungswissenschaften
Probleme & Risiken	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching to the test • Reduktion des Curriculums der Bildungswissenschaften auf die Prüfungsgebiete
Gratifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentliche Nennung der erfolgreichsten Universität(en) des Bundeslandes • Kapazitätsneutrale Zuweisung zusätzlicher Personalmittel z.B. in Gestalt von Abordnungsstellen (zur weiteren Verbesserung der Lehre bzw. Entlastung von Lehrverpflichtungen zugunsten von Forschung): für die drei besten Universitäten des Landes in der Rangfolge drei/zwei/ein Abordnungsstellenäquivalent(e)
Kosten	<ul style="list-style-type: none"> • Nach Anlauf der Gratifikationsausgabe: pro Studienjahr (3+2+1=) 6 Abordnungsstellen • Die Kosten kumulieren sich über eine Regelstudienzeit wie folgt: <ol style="list-style-type: none"> 1. Jahr: 6 Stellen 2. Jahr 12 Stellen usw. • 5. Jahr 30 Stellen • 6. und folgende Jahre: konstant 30 Stellen • Zur Kompensation könnten bisherige Abordnungen stufenweise abgebaut und im Rahmen der leistungsorientierten Gratifikationsausgabe neu verteilt werden.

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/auf den aktuellen Stand der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> • Jährliche Evaluationen der Fachleiter durch die vor dem Abschluss stehenden Referendarinnen und Referendare • Instrument: Ein- oder mehrdimensionale Skala mit den Polen (sinngemäß): „<i>optimal gelungener Bezug zu den Studiumsinhalten</i>“ einerseits und „<i>kein erkennbarer Bezug zu den Studiumsinhalten</i>“ andererseits; Skalenmetrik 9-stufig, damit eine hinreichende Differenzierung entsteht; Angabe von Ankerbeispielen für ausgewählte Skalenstufen • Frist bis zum ersten Evaluationsdurchgang: 2 Jahre (um den zu Evaluierenden eine angemessene Zeit zur Information über die Erste Phase einzuräumen) • Daten ggf. über zwei Erhebungsjahre kumulieren auf mindestens 6 Beurteilungen pro Fachleiter • Einsendung der Evaluationsfragebogen an eine auswertende Stelle⁵⁹ direkt per Post durch die Referendarin/den Referendaren • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzentwicklung der Fachleiter durch ihren Versuch, Studieninhalte der Ersten Phase zu eruieren und in ihre Lehre einzubeziehen • Aufwertung der Rolle der Referendare in den Studienseminaren; zugleich tendenzielle Abflachung der hierarchischen Struktur (Seminar-/Fachleiter als (Dienst-)Vorgesetzte und Prüfer) und Senkung des (Anpassungs-)Drucks auf die Referendare, sich dogmatisch vertretenden „Hausphilosophien“ zu unterwerfen • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Seminaröffentliche Nennung der auszuzeichnenden Fachleiterinnen/Fachleiter • Deputatsnachlass für die Dauer eines Schuljahres um eine Unterrichtsstunde (oder/und) • einmalig € 2.000
Kosten	Voraussichtlich zunächst eher gering. Mittelfristig erreichen (geschätzte!) 25 % der Fachleiterinnen und Fachleiter das Kriterium

⁵⁹ Auswertende Stellen könnten bspw. sein: Ein einschlägiges (Forschungs-)Institut bzw. eine einschlägig ausgewiesene Forscherperson an einer Universität außerhalb des Bundeslandes.

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 auch in den Hochschulen nicht nur einmal gemacht und wir brauchen sie nicht erneut zu machen, um endlich 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 Vorhaben zu gewinnen, 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 insbesondere 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
- ALLEMANN-GHIONDA, CHRISTA/TERHART, EWALD (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Z.f.Päd. 51, 7-11
- 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 (2000a): Reforming Teachers Preparation and Licensing: What is the Evidence? Teachers College Record, 102, No1, 5-27
- BALLOU, DALE/PODGURSKY, MICHAEL (2000b): Reforming Teacher Education and Licensing: Continuing Debate. Teachers College Record, 102, No. 1 (www.tecrecord.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
- BRUNNER, MARTIN u.a. (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 521-544
- 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.) 2000a): Studies of Excellence in Teachers Education. 3. Vols. Washington, DC: AACTE
- DARLING-HAMMOND, LINDA (2000b): Reforming Teacher Preparation and Licensing: Debating the Evidence. Teachers College Record, 102, No. 1, 28-56
- 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
- DUBS, ROLF (2005): Bildungsstandards: Das Problem der schulpraktischen Umsetzung. Seminar, 11, Heft 4, 15-33
- EULER, DIETER (2007): Alles soll so werden, wie es ist? Facetten einer Modernisierungsdiskussion in der Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, 1-6
- 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.+plenium+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
- MAGER, ROBERT (1969): Lernziele und Programmierter Unterricht. 2. Aufl. Weinheim: Beltz

- NICKOLAUS, REINHOLD (1996): *Gewerbelehrausbildung 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/oelkers/vortraege/164_MarburgLAB.pdf)
- OELKERS, JÜRGEN u.a. (2005): *Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung*. Bericht der Arbeitsgruppe zur Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz (http://www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/bildungswissenschaften.pdf)
- OELKERS, JÜRGEN/WEGENART, KLAUS (Hrsg.) (1991): *Das Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart: Klett
- 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
- OSER, FRITZ u.a. (2007): *Verbesserung der Unterrichtsqualität an Berufsschulen*. *Folio. Berufsbildung Schweiz*, 132, Heft 1, 14-17
- POPPER, KARL (1965/1979): *Das Elend des Historizismus*. 5. Aufl. Tübingen: Mohr
- ROTHLAUF, JÜRGEN (2004): *Total-quality-Management in Theorie und Praxis*. 2. Aufl. München: Oldenbourg
- SCHÜTTE, FRIEDHELM (2006): *Lehrerbildung – Der weite Weg der berufspädagogischen Profession nach Europa (Bologna)*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102, 499-525
- SEIFRIED, JÜRGEN (2006): *Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern*. In: MINNAMEIER, GERHARD/WUTTKE, EVELINE (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik*. Frankfurt: Lang, 77-91

- SLOANE, PETER F.E. (2003): Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, 481-493
- SLOANE, PETER F.E. (2005): ... Standards von Bildung – Bildung von Standards ... Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 484-496
- 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. Ablussbericht 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
- WR (16.11.01) [Wissenschaftsrat]: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>)
- 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

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S./ Zirkel, A./ Beck, K. (1997): *Vocational Training and Moral Judgement – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G./ Heinrichs, K./ Parche-Kawik, K./ Beck, K. (1997): *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997): *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997): *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997): *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997): *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997): *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K./ Bienengraber, Th./ Heinrichs, K./ Lang, B./ Lüdecke-Plümer, S./ Minnameier, G./ Parche-Kawik, K./ Zirkel, A. (1997): *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997): *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch./ Lüdecke-Plümer, S. (1998): *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Heft Nr. 11

Lüdecke-Plümer, S./ Sczesny, Ch. (1998): *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich.*

Heft Nr. 12

Beck, K./ Bienengraber T./ Parche-Kawik, K. (1998): *Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Betrieb und Berufsschule als Sozialisationsmilieu für die Urteilskompetenz.*

Heft Nr. 13

Beck, K. (1998): *Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie.*

Heft Nr. 14

Beck, K. (1998): *Moralerziehung in der Berufsausbildung?*

Heft Nr. 15

Beck, K. (1998): *Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens.*

Heft Nr. 16

Parche-Kawik, K. (1998): *Wirtschaftsethik und Berufsmoral – Die Auseinandersetzung um das Leitbild für den modernen Kaufmann im Lichte empirischer Befunde.*

Heft Nr. 17

Hillen, S./ Berendes, K./ Breuer, K. (1998): *Systemdynamische Modellbildung als Werkzeug zur Visualisierung, Modellierung und Diagnose von Wissensstrukturen.*

Heft Nr. 18

Breuer, K./ Höhn, K. (1998): *Die Implementation eines Qualitätsförderungssystems für berufliche Abschlußprüfungen – Eine Interventionsstudie am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/ Versicherungskauffrau.*

Heft Nr. 19

Beck, K. (1998): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese.*

Minnameier, K. (1998): *Homogenität versus Heterogenität des moralischen Denkens – Wie urteilen Auszubildende im Rahmen betrieblicher Kontexte?*

Zirkel, A. (1998): *Kaufmännische Berufsausbildung und moralisches Denken – Erleben weibliche und männliche Auszubildende ihre soziale Umwelt unterschiedlich?*

Heft Nr. 20

Wuttke, E. (1999): *Lernstrategieeinsatz im Lernprozeß und dessen Einfluß auf den Lernerfolg.*

Heft Nr. 21

Beck, K. (1999): *Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung - Defizite, Erfolge, Desiderate.*

Heft Nr. 22

Minnameier, G. (1999): *Wie man lernt, komplex zu denken, oder: Was substantielle Lernfortschritte sind und wie man sie erzielt.*

Heft Nr. 23

Beck, K. (1999): *Fortschritt in der Erziehungswissenschaft? Anmerkungen zur Gegenwart einer unendlichen Geschichte.*

Heft Nr. 24

Bienengräber, Th. (1999): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz im Betrieb – zur Bedeutsamkeit einzelner sozialer Bedingungen für die Genese der moralischen Urteilsfähigkeit.*

Heft Nr. 25

Parche-Kawik, K. (1999): *Wahrnehmung sozialer Interaktionsbedingungen am Arbeitsplatz – Unterschiede in den Sichtweisen von Auszubildenden und ihren Ausbildern.*

Heft Nr. 26

Beck, K. (2000): *Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsbildung.*

Heft Nr. 27

Bienengräber, Th. (2000): *Zur Frage der Bereichsspezifität in der Wirkung moralischer Entwicklungsbedingungen.*

Heft Nr. 28

Beck, K. (2000): *Alternative Research Approaches: Development Strategies in Educational Technology.*

Heft Nr. 29

Wuttke, E. (2000): *Cognitive, Emotional and Motivational Processes in an Open Learning Environment – How to improve Vocational Education.*

Heft Nr. 30

Beck, K. (2000): *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung – Abschlußkolloquium eines DFG-Schwerpunktprogramms. Eröffnungsvortrag.*

Heft Nr. 31

Beck, K./ Dransfeld, A./ Minnameier, G./ Wuttke, E. (2000): *Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education.*

Heft Nr. 32

Minnameier, G. (2000): *A New "Stairway to Moral Heaven"? Systematic Reconstruction of Stages of Moral Thinking Based on a Piagetian "Logic" of Cognitive Development.*

Heft Nr. 33

Beck, K./ Bienengräber, Th./ Mitulla, C./ Parche-Kawik, K. (2000): *Progression, Stagnation, Regression - Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung.*

Heft Nr. 34

Beck, K. (2000): *Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung.*

Heft Nr. 35

Beck, K. (2000): *Abschlußbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm "Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung."*

Heft Nr. 36

Minnameier, G. (2001): *An Analysis of Kohlberg's „Stage 4 ½" within an Enhanced Framework of Moral Stages.*

Heft Nr. 37

Breuer, K./ Hillen, S./ Berendes, K. (2001): *Entwicklung und Elaboration Mentaler Modelle zu komplexen betriebswirtschaftlichen Erklärungsmustern über die computergestützte Modellbildung und Simualtion.*

Heft Nr. 38

Beck, K. (2001): *Moral atmosphere: Its components and its shape in vocational school and training company.*

Heft Nr. 39

Beck, K. (2002): *Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung - Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme.*

Heft Nr. 40

Minnameier, G. (2002): *Peirce-Suit of Truth - Why Inference to the Best Explanation and Abduction Are Not the Same and How This Relates to Current Debates in Philosophy of Science and Epistemology.*

Heft Nr. 41

Wuttke, E./ Beck, K. (2002): *Eingangsbedingungen von Studienanfängern - Die Prognostische Validität wirtschaftskundlichen Wissens für das Vordiplom bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften.*

Heft Nr. 42

Beck, K./ Parche-Kawik, K. (2003): *Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität des moralischen Urteilens.*

Heft Nr. 43

Minnameier, G. (2003): *Wie verläuft die Kompetenzentwicklung - kontinuierlich oder diskontinuierlich?*

Heft Nr. 44

Beck, K. (2003): *Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? Zur Diskussion um die Grundlegung der Moralerziehung.*

Heft Nr. 45

Wuttke, E./ Surać, V. (2003): *Der Zusammenhang von betrieblichen Interaktionsbedingungen und Facetten sozialer Kompetenz - Möglichkeiten der Diagnose.*

Heft Nr. 46

Minnameier, G. (2003): *Developmental Progress in Ancient Greek Ethics.*

Heft Nr. 47

Minnameier, G. (2003): *Measuring Moral Progress - Empirical evidence for a theory of moral reasoning.*

Heft Nr. 48

Beck, K. (2003): *Morals For Merchants - Desirable, Reasonable, Feasible?*

Heft Nr. 49

Breuer, K. / Molkenthin, R. / Tennyson, R. D. (2004): *Role of Simulation in Web-Based Learning.*

Heft Nr. 50

Beck, K. (2004): *Role requirements and moral segmentation - An empirical perspective on the basis of moral education.*

Heft Nr. 51

Breuer, K. / Eugster, B. (2004): *The development of traits of self-regulation in vocational education and training - A Longitudinal Study.*

Heft Nr. 52

Beck, Klaus (2005): *Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa - Professionalisierung im Kompetenzkorsett?*

Heft Nr. 53

Beck, Klaus (2007): *Moral Judgment in Economic Situations. Towards Systemic Ethics.*