

Exkurs: Den pädagogischen Paradigmen- wechsel einleiten

Vieles hat sich in den letzten Jahren verbessert an unseren Bildungsinstitutionen, die die nachwachsende Generation auf die Herausforderung der Zukunft vorbereiten soll. Das Bewusstsein, welche entscheidende Rolle Bildung für die Entwicklung der Gesellschaft wie für den Einzelnen spielt, ist gestiegen; ebenso die Bereitschaft, neue Wege zu gehen, um das »Bürgerrecht auf Bildung« zu verwirklichen.

Und doch produziert unser Bildungssystem immer noch zu viele Verlierer. Und doch ist das Verhältnis zwischen den Qualifikationen, mit denen es die Lernenden entlässt, und dem, was heute auf dem Arbeitsmarkt gebraucht wird, nicht angemessen austariert. Die geringe Quote an Weiterbildung legt überdies Zeugnis davon ab, dass die Aufgabe lebenslangen Lernens noch nicht hinreichend vermittelt wird. Diese Defizite sind mitnichten allein den Akteuren in unseren Bildungsinstitutionen anzulasten – sie sind vor allem systemischer Natur. Die Weichen sind nicht so gestellt, dass sie in die Zukunft weisen.

Die Beispiele der mit dem Deutschen Schulpreis prämierten Schulen helfen zu erkennen, was »gute Bildung« ausmacht, die auf die Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderungen offensiv und reformfreudig antwortet. Aber es kann nicht dem Zufall überlassen werden, ob andere sich diese Vorbilder zu eigen machen oder nicht. Wir müssen Leitlinien definieren, die für eine grundlegende Modernisierung unseres Bildungswesens tauglich sind. Welchen Paradigmen müssen wir folgen, um eine der heutigen Zeit und der Befähigung zum lebenslangen Lernen angemessene Bildungskultur zu entwickeln? Welche Weichen müssen wir umstellen, um aus unseren Bildungseinrichtungen Werkstätten von morgen zu machen, aus denen entlassen die Lernenden sich in der komplexeren und anspruchsvolleren Welt der Arbeit behaupten können? Die pädagogischen Gastbeiträge, die hier versammelt sind, identifizieren drei entscheidende Stellwerke: »Individualisierung von Bildungswegen«, um »maßgeschneiderte« Lernförderung zum Zug kommen zu lassen; »Durchlässigkeit an den Übergängen«, um Aufstieg zu ermöglichen und »Professionalisierung des Personals«, um dieses mit dem den neuen Aufgaben angemessenen Rüstzeug sowohl in der Aus- wie in der Fortbildung zu versehen.

Individualisierung von Bildungswegen

von Peter Fauser

Bildung ist zukunftsentscheidend für die Gesellschaft wie für den Einzelnen. Alle werden gebraucht, jeder hat das Recht auf Bildung, sie ist das Fundament unseres Wohlstands und der Demokratie: Jeder soll deshalb die bestmöglichen Bildungschancen erhalten.

So groß die Einmütigkeit von Politik und Gesellschaft über diese Grundsätze ist – ihre praktische Verwirklichung bleibt weit dahinter zurück. Zu viele Jugendliche erreichen kaum die minimale sprachliche und mathematische Kompetenz für eine selbstständige Lebensführung. Mangelndes Bewusstsein, fehlende Strategien und unzureichende Instrumente für die Verwirklichung des Prinzips der Individualisierung auf allen Stufen der Bildung sind die Ursachen dafür. Es gilt daher, die Idee der Individualisierung zu verdeutlichen, Hindernisse zu erkennen und geeignete Instrumente und Strategien zur Umsetzung zu entwickeln.

Individualität

Individualität – die Freiheit des Einzelnen, sein Recht auf Entfaltung und ein selbstbestimmtes Leben – ist das Fundament der Moderne wie auch der großen Bildungstheorien des Neuhumanismus. Für Wilhelm von Humboldt bedeutet Bildung die »höchste proportionierlichste Ausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen.« Diese Idee ist bis heute prägend für unsere Vorstellung von Bildung und lebenslangem Lernen. Mehr noch: die Erfahrungen, Entwicklungen und Einsichten aus zwei Jahrhunderten Bildungs- und Schulgeschichte, wie auch die Erkenntnisse der Bildungsforschung und der Hirnforschung, der Psychologie und der Humanwissenschaften unterstreichen nachdrücklich, dass Lernen ein durch und durch individueller Prozess ist – nicht Belehrung, sondern eine produktiv-konstruktive Leistung, durch die der Einzelne in Auseinandersetzung mit der äußeren Welt und der Kultur sein Wissen und Können aufbaut, überprüft und vermehrt. Lernen bedeutet die Aneignung und zugleich die Erneuerung der Kultur. »Lernen heißt Erfinden« formulierte Jean Piaget, einer der wichtigsten Lern- und Entwicklungspsychologen.

Zukunft und Bildung

Unstrittig ist, dass die Zukunft moderner Gesellschaften durch Bildung entschieden wird. Individualisierung der Bildung ist für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft die wichtigste Investition mit der höchsten Rendite. Chancen und Risiken der globalen Dynamik verlangen gesamtgesellschaftliches Lernen auf hohem Niveau; für den Einzelnen sind Partizipation und eine selbstbestimmte Lebensführung ohne Bildung nicht möglich. Individualisierung ist deshalb eines der wichtigsten Ziele der Bildungspolitik, der Schulentwicklung und der Professionalisierung des pädagogischen Personals und eines der wichtigsten Kriterien zur Beurteilung der Bildungsqualität.

Abgrenzung

Wenn von Individualisierung gesprochen wird, muss jedoch verbreiteten Fehldeutungen vorgebeugt werden. Die großen Theorien der Moderne haben von Anfang an darauf aufmerksam gemacht, dass der beschleunigte Wandel Chancen und Risiken zugleich wachsen lässt. Zur Moderne als »Fortschritts-gesellschaft« gehört auch ihre Kehrseite: die »Risikogesellschaft«. Soziologen wie Talcott Parsons oder Richard Sennett haben mit Begriffen wie dem »institutionalisierten Individualismus« oder dem »flexiblen Menschen« Probleme hervorgehoben, die dies für den Einzelnen mit sich bringen: Angesichts der globalen Konkurrenz-dynamik und mit der Auflösung traditionaler Gemeinschaften erhöht sich das Risiko, dass die Unterschiede zwischen den Menschen immer größer werden und damit der »Kitt« zu schwinden droht, der uns als Gesellschaft zusammenhält. Für den Einzelnen wächst die Gefahr, schützende, tragende, begleitende Bindungen und Zugehörigkeiten einzubüßen und der Herausforderung nicht gewachsen zu sein, selbst entscheiden und sein Leben in die Hand nehmen zu müssen. Eine richtig verstandene »Individualisierung« muss gegen die Risiken der Isolierung, der Bindungsverluste, struktureller Benachteiligung oder Verwahrlosung das Leitbild mündiger Bürgerinnen und Bürger stark machen. Richtig verstanden, ist individuelle Bildung eine Forderung der Gerechtigkeit und eine Bestandsvoraussetzung für die Demokratie. Es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft,

selbst weiter zu lernen, zu urteilen, mit anderen zusammen zu arbeiten, initiativ zu werden und Verantwortung im Interesse des Gemeinwohls zu übernehmen.

Alte Strukturen und neue Verhältnisse

Das Schul- und Bildungssystem wird von Strukturen geprägt, die im 19. Jahrhundert entstanden sind. Schulen und Hochschulen sollten die Tüchtigkeit des Einzelnen steigern, nicht aber – von besonders Begabten abgesehen – über Herkunft und Stand hinausführen. Auch wenn seitdem immer mehr Heranwachsende immer höhere Bildungsabschlüsse erreichen, gilt doch: Das Bildungssystem koppelt bis heute Herkunft und Zukunft zu stark. Damit wird es aber den veränderten Bedingungen nicht mehr gerecht: Schon die Herkunft von Kindern und Jugendlichen und von Erwachsenen, die in Bildungseinrichtungen eintreten, wird heute durch eine wachsende individuelle Heterogenität bestimmt – familiär, ethnisch, religiös, kulturell, ökonomisch, körperlich und seelisch; mehrere Dutzend Nationalitäten in ein und derselben Bildungseinrichtungen sind nicht ungewöhnlich. Individualisiertes Lernen kann nur dann gelingen, wenn es die unterschiedlichen Stärken und Interessen aufgreift und fördert und Bildungshindernisse gezielt abzubauen sucht.

Das gilt auch für die Ziele der Bildung: Nicht Einheitlichkeit, Uniformität von Bildung, ist erstrebenswert, sondern die möglichst hohe Ausdifferenzierung individueller Kompetenzprofile – unabhängig von der Herkunft. Dabei muss ein gemeinsamer Grundbestand an Wissen und Können in den Kernbereichen erweitert werden durch individuelle Leistungs- und Interessenprofile. Bildlich gesprochen: Wir brauchen, wie bei guten Orchestern, einen Kernbestand anerkannter Stücke und handwerklich-künstlerische Minimalstandards bei allen, daneben aber hoch ausdifferenzierte individuelle Repertoires, Besetzungen, Klangfarben, Programme und Stile. »Standards« zu fordern, darf nicht als »Standardisierung« missverstanden werden: Es geht um Unterschiedlichkeit auf hohem Kompetenzniveau.

Zur Neugestaltung von Bildungslaufbahnen

Was ist zu tun? Zwei Probleme müssen gelöst werden: Erstens sind die Bildungsgänge sequenziell viel zu wenig miteinander vernetzt. Kindergärten, Grundschulen, Sekundarschulen und Hochschulen sind zumeist wie Subkulturen voneinander abgeschottet und weisen dementsprechend systembedingte »blinde Flecken« auf. Die förderdiagnostischen Mittel, die an Grundschulen heute weithin üblich sind, sucht man an Gymnasien oft vergeblich; Hochschulen bewältigen die Vielfalt überhaupt fast nur durch Selektion und weisen kaum wirksame Formen und Instrumente der Lern- und Studiendiagnostik oder der Beratung auf. Es ist ein Versagen der Hochschulen, wenn ein Viertel der rund zwei Millionen Studierenden ihr Studium abbrechen. Bei den Übergängen fehlt in der Regel jede individuelle Begleitung und Förderung. Die Folge sind Anpassungs- und Leistungsverluste: Lernende und Lehrpersonen müssen unter Zeit- und Motivationsverlust immer wieder neu lernen, miteinander umzugehen. Im Grunde behandeln die voneinander getrennten Teilsysteme ihre Abgänger und Neuankömmlinge wie Migranten.

Was gebraucht wird und entwickelt werden muss, sind verlässliche Instrumente einer individuell zugeschnittenen Lern Diagnostik und Lernförderung über die gesamte Bildungslaufbahn. Notwendig ist ein Case-Management, das die Brüche bei den Übergängen zwischen den Teilsystemen verhindert oder zumindest abfedert. Im Kern bedarf es dazu auf der Ebene des Einzelnen gekoppelter individueller Kompetenzportfolios, auf der Ebene der Institutionen einer intensiven Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Anwendung von Übergangsverfahren. Es ist dabei wesentlich, dass die abgebenden und die aufnehmenden Systeme bei Verfahren und Instrumenten kooperieren; nur so kann die Flexibilität individuell und gesellschaftlich ständig optimiert und können die Lehrpläne und Standards laufend abgestimmt werden.

Zweitens: Nur wenige Bildungseinrichtungen haben gelernt, Individualität durch eine adaptive didaktische und pädagogische Organisation optimal zu fördern. Lehrpläne und Unterricht sind zu unbeweglich. Noch immer dominiert der unterrichtliche Gleichschritt. Vielfach führt die Modularisierung im sogenannten Bologna-Prozess an den Hochschulen nur zu einem Etikettenwechsel. Eine systematische didaktische Aus- und Fortbildung von Hochschullehrern fehlt fast völlig.

Von guten Schulen, wie sie durch den Deutschen Schulpreis herausgehoben werden, kann man lernen, wie Schulen und Hochschulen zu lernförderlichen, auf Individualität ausgerichteten Unternehmen werden können.

Beispiele hierfür sind:

- :: Durchgängige Verantwortung von Lehrpersonen und Einrichtungen für die ihnen anvertrauten Schüler, kein Abschieben von Verantwortung (zum Beispiel nach »unten« durch Sitzenbleiben oder Entlassung);
- :: diagnostische und didaktische Fort- und Weiterbildung des Personals;
- :: »vorgehende« (vor der Einschulung) und »nachgehende« (nach der Entlassung) Betreuung von Eltern und Schülern;
- :: die »Einteilung« der Schüler und Studenten nach funktionalen pädagogischen Gesichtspunkten mischen und immer wieder verändern, beispielsweise durch
- :: jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schuleingangsphase mit flexibler Verweildauer – eine Antwort auf Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern;
- :: förderdiagnostisch fundierte individuelle Wochenpläne – Instrumente einer individuell ausgerichteten Lernförderung, die »Diagnostik, Handlungsplanung, Umsetzung und Evaluation laufend miteinander verknüpft«;
- :: muttersprachlichen Unterricht – eine der wichtigsten Formen, Anerkennung kultureller Unterschiede und Integration schulisch miteinander zu verbinden;
- :: kompetenzorientierte Kleingruppen – ein Mittel der domänenspezifischen Differenzierung nach Lernstand;
- :: jahrgangsübergreifenden Unterricht im Wechsel mit leistungshomogenen Kompetenzkursen; konsequente Binnendifferenzierung;
- :: Spezialschulen für besondere Begabungen (Hochbegabenschulen, »Leistungskurse«, Vorstudium);
- :: individuelle Diagnostik/Lernstandserfassung; Lern- und Förderpläne; Lernportfolios von der Vorschule bis zum Studienabschluss;
- :: Betreuung, Mentoring, Tutoring (besonders in der Universität);

- :: Angebote in unterrichtsfreien Zeiten (»Ferien«) sinnvoll für Bildung nutzen (Aufholkurse, Begabtenkurse, Akademien, Prüfungsvorbereitung etc.);
- :: ausreichende, diagnostisch begleitete Vorbereitung auf Hochschule, Studienfachwahl und Berufswahl;
- :: Modularisierung von Lern- und Studieninhalten, die auch Arbeits- und Lern-/ Studienphasen im Wechsel zulässt.

Durchlässigkeit an den Übergängen

von Hartmut Ditton

Deutschland hat ein im internationalen Vergleich besonders stark differenziertes Bildungssystem mit vielen Übergangsstationen und einer großen Zahl an Optionen, die beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, vom allgemeinbildenden in das berufsbildende und vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem gewählt werden können. Formal ist der Wechsel zwischen verschiedenen Teilbereichen unseres Bildungssystems möglich und auch Versäumtes kann nachgeholt werden. Faktisch jedoch führen die bisherigen Regelungen der Übergänge zu einer eher geringen Durchlässigkeit.

Die erste wegweisende Übergangentscheidung muss schon früh, überwiegend nach der vierten Jahrgangsstufe, getroffen werden. Nur damit, so die Begründung, werde den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angemessen entsprochen. Unterstellt wird damit zugleich, dass zuverlässige Prognosen bezüglich der Eignung für einen bestimmten Bildungsweg schon zu diesem Zeitpunkt möglich sind. Sollte die damit verbundene Entscheidung sich als falsch erweisen, ließe sie sich immer noch durch ein breites Angebot an Anschlussoptionen bzw. den Wechsel zwischen den Angebotsformen korrigieren. Der Problematik einer vorzeitigen Fixierung auf bestimmte Laufbahnen innerhalb des stark gegliederten Schulsystems sollte damit wirksam begegnet werden können. Diese Rechnung scheint allerdings nicht aufzugehen: Alle internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass das System kein hohes Leistungsniveau und auch keinen besonders hohen Anteil an Absolventen mit Spitzenleistungen hervorbringt. Hingegen ist der Anteil an Schülern mit schwachen Leistungen hoch und die Streuung der zum Abschluss der Pflichtschulzeit erreichten Basiskompetenzen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) außergewöhnlich groß. Zudem ist die Koppelung des Bildungserfolgs an die soziale Herkunft in kaum einem anderen Land so eng wie in Deutschland.

Was für die Schulen gilt, trifft ähnlich auch auf andere Weichenstellungen unseres Bildungssystems zu. Die Systemstrukturen lassen Korrekturen im Verlauf der Bildungskarriere hauptsächlich in Abwärtsrichtung und nur selten als Aufstieg zu. Dementsprechend sind Bildungslaufbahnen bei uns häufig durch Verzögerungen, Zurückstufungen und Abbrüche gekennzeichnet. Damit steigt die Gefahr, letztlich ganz aus dem System heraus zu fallen und bereits erworbene Qualifikationen nicht anerkannt zu bekommen. Zwar bestehen auch Möglichkeiten, versäumte Optionen nachzuholen. Dies ist jedoch in aller Regel mit einem erheblichen zusätzlichen Aufwand verbunden und gerade die Auffang- und Nachschulungssysteme erweisen sich als kostenintensiv und nicht besonders effektiv.

Demgegenüber ist als Hinweis auf die Durchlässigkeit des Systems zu werten, dass Bildungsabschlüsse zunehmend häufiger auch auf atypischen Wegen erreicht werden. Insbesondere die Berechtigung zum Hochschulzugang wird inzwischen zu einem erheblichen Anteil nicht mehr nur über das Gymnasium, sondern auch über berufliche Schulen (Berufsoberschulen, Fachoberschulen) und im Anschluss an eine berufliche Ausbildung erreicht. Für ein akademisches Studium wird diese Möglichkeit allerdings viel zu selten genutzt: Die Zahlen beruflich Qualifizierter, die diese Chance wahrnehmen, stagnieren. Überdies führt die Zunahme an atypischen Übergängen dazu, dass sowohl die Zahl der Übergangsstationen als auch die Vergleichbarkeit der tatsächlich erworbenen Qualifikationen immer schwerer überschaubar wird. Auch wenn Abschlüsse als gleichwertig anerkannt werden, heißt das noch nicht, dass sie es hinsichtlich der erworbenen Qualifikationen auch faktisch sind. Daher stehen sie auch nicht unbedingt für vergleichbare Erfolgchancen in der weiteren Laufbahn.

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich insofern, trotz aller Bemühungen um Offenheit, durch einen Mangel an Durchlässigkeit aus. Ebenso fehlt es an eindeutig nachvollziehbaren Kriterien und an einer ausreichenden Transparenz für die Anschlussfähigkeit von Bildungswegen. Das erhöht das Risiko, sowohl Qualitätsverluste als auch einen Mangel an Bildungsgerechtigkeit zu produzieren. Dabei ist es für eine Optimierung der Leistungsbilanz insgesamt wesentlich, nicht nur um mehr Spitzenleistungen zu ringen, sondern auch Verluste zu vermeiden und Versagen entgegen zu wirken. Keine Gesellschaft kann sich auf Dauer einen hohen Anteil junger Menschen leisten, die das gesellschaftlich notwendige Mindestniveau grundlegender Kompetenzen nicht erreichen. Frühzeitigem Vorbeugen und Intervenieren muss daher ein hoher Stellenwert zukommen, um unverhältnismäßig aufwändige und teure Nachsorgemaßnahmen überflüssig zu machen.

Zur Neugestaltung der Übergänge

Übergänge sind im wahrsten Sinne des Wortes wegweisende und folgenreiche Weichenstellungen, bei denen durch Fehlentscheidungen hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten verursacht werden. Umso mehr verwundert es, dass die Übergangsbedingungen an den Schnittstellen unseres Bildungssystems wenig untersucht, kaum eindeutig definiert und ihre Angemessenheit nicht mit belastbaren Daten überprüft, sondern vorwiegend intuitiv begründet wird.

Übergangsentscheidungen müssen an den tatsächlich notwendigen Voraussetzungen für eine Laufbahn ausgerichtet sein und Chancengleichheit gewährleisten. Dafür allerdings muss nachvollziehbar und nachprüfbar festgehalten sein, was unverzichtbar notwendig, aber auch was für eine erfolgreiche Karriere zweckdienlich erscheint. Derartige Prognosen sind schwierig und voraussetzungsreich, zumal in den individuellen Bildungsbiographien unvorhergesehene Veränderungen eintreten können. Wege im Bildungssystem müssen deshalb revidierbar und die Optionen untereinander anschlussfähig sein. Gegenwärtig ist das zwar formal der Fall, jedoch nicht hinsichtlich der tatsächlichen Nutzbarkeit von Anschlüssen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass das deutsche Bildungssystem überwiegend auf Formen der externen Differenzierung abstellt (z.B. in unterschiedliche Schularten) und häufig eine sehr detaillierte Untergliederung (z.B. in

unterschiedliche Ausbildungsberufe) zu Grunde gelegt wird. Im Vergleich zu stärker integrierten Systemen mit einer weniger fein differenzierten Struktur sind Wechsel, und ganz besonders Aufstiege zwischen Laufbahnen, damit nur schwerer möglich.

Bei Übergangsentscheidungen steht man vor dem Problem, zwischen zwei Fehlerarten abwägen zu müssen: entweder wählt man ein weniger strenges Zulassungsverfahren und lässt auch ungeeignete Kandidaten für eine Laufbahn zu, oder man wählt ein restriktiveres Verfahren und geht das Risiko ein, geeignete Kandidaten abzuweisen. Minimiert werden kann jeweils nur eine der beiden Fehlerarten, auf Kosten eines Anstiegs der anderen. Im Vergleich mit unseren überwiegend punktuellen Entscheidungen über die Zuweisung zu einem bestimmten Bildungsgang bieten offene und wenig bzw. erst spät selektierende Systeme, wie viele andere Länder sie haben, eine größere Chance, vorhandene Potentiale über einen längeren Zeitraum zu erkennen, zu entwickeln und damit auch bestmöglich auszuschöpfen. Sie ermöglichen flexible, eher fließende Übergangsräume, die Zwischenkontrollen beinhalten, ob jeder Lernende noch auf dem für ihn optimalen Weg ist. Ziel in einem dynamischen System ist nicht das Ein- oder Aussortieren in Laufbahnen, sondern die Optimierung von Lernwegen, das rechtzeitige Bereitstellen von Maßnahmen gegen drohenden Misserfolg sowie die Suche nach den günstigsten Optionen für den weiteren Bildungsverlauf. Eine solche Optimierung kann jedoch nur gelingen, wenn die Angebote sinnvoll aufeinander bezogen und ihre Schnittstellen definiert sind.

Um vorzeitige Fixierungen zu vermeiden, muss die Durchlässigkeit des Bildungssystems sowohl in horizontaler als auch vertikaler Richtung gegeben sein, also sowohl zwischen aufeinander folgenden Systemstufen als auch zwischen parallel liegenden Teilsystemen. Voraussetzung dafür ist eine bausteinartige Struktur mit Modulen, die nachvollziehbar dokumentiert und auf Kernbereiche konzentriert ist. Nur so ist zu gewährleisten, dass trotz unterschiedlich verlaufender Wege an zentralen Knotenpunkten wieder ein gemeinsamer Anschluss hergestellt werden kann. Zugleich sind diagnostische Verfahren von hoher Qualität gefordert, die sich empirisch bewähren müssen. Und schließlich ist bezüglich der Durchlässigkeit und Offenheit von Bildungsangeboten auch mit zu bedenken, wieweit die Anforderungen des Bildungssystems mit denen anderer gesellschaftlicher Systeme in Einklang zu bringen sind, insbesondere bezüglich der Vereinbarkeit von Bildung, Beruf und Familie.

Maßnahmen

- :: Offenheit und Durchlässigkeit sind unvereinbar mit einer Segmentierung der Teilbereiche des Bildungssystems gegeneinander. Anschlüsse zwischen den Teilsystemen sowie zwischen Bildung, Beruf und Familie müssen faktisch und nicht nur auf dem Papier gegeben sein. Eine Verbesserung der Übergangsmöglichkeiten setzt voraus, dass erworbene Qualifikationen wechselseitig anerkannt und angerechnet werden können.
- :: Bildungs- und Ausbildungsgänge müssen modular »gebaut« sein. In den Teilbereichen des Bildungssystems müssen die Elemente und Anforderungen eindeutig definiert und auf gesellschaftlich relevante Kompetenzen hin ausgerichtet sein. Statt ausufernder inhaltlicher Lernkataloge sollten diese Kerncurricula ausweisen, die

soweit wie möglich ausbildungsübergreifend anwendbar sind. Bausteinartige Ausbildungselemente und Qualifikationsnachweise erleichtern bzw. ermöglichen erst die Attestierung und Anrechnung erworbener Kompetenzen (z.B. in der Form von Leistungspunktsystemen).

- :: Zwischen den aufeinander aufbauenden sowie aufeinander bezogenen Systemen (Kindergarten – Grundschule; Grundschulen – weiterführende Schulen; Schulen, Hochschulen – berufliche Bildung, Betriebe) ist eine verbesserte Kommunikation, Kooperation und Abstimmung nötig. Dazu gehört auch eine verlässliche Rückmeldekultur bezüglich des Erfolgs oder der Schwierigkeiten bei Übergängen zwischen den Systemen und Bereichen. Feedbacks zu erfolgreichen und gescheiterten Wechsellern (Bewährung auf weiterführenden Schulen, in Ausbildungsgängen, an Hochschulen) und ein Austausch über die Erfolgsbedingungen sollten die Regel und nicht die Ausnahme sein.
- :: Verfahren zur Diagnose der geforderten Kompetenzen bei Übergängen und bei der Aufnahme in Teilsysteme müssen transparent und nachvollziehbar sein. Eine regelmäßige empirische Überprüfung der Tragfähigkeit und Angemessenheit der Übergangsverfahren sowie der dabei zu Grunde gelegten Übergangskriterien ist unverzichtbar.
- :: Frühes »Intervenieren« ist effektiver als späteres »Reparieren«. Bereits der Elementarbereich sollte als Teil des Bildungssystems verstanden werden und auch die Hinführung und Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen beinhalten. Besonders für Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen ist eine intensivierete und früh einsetzende Förderung unbedingt erforderlich. Auf längere Sicht dient dies auch der Verbesserung der Ausbildungsreife sowie der Reduzierung der Zahl der Abgänger ohne Bildungsabschluss.

Professionalisierung des pädagogischen Personals

von Manfred Prenzel

Professionalität und Professionalisierung

Lernumgebungen in Bildungseinrichtungen werden von professionellen Akteuren gestaltet. Ihre Professionalität in der Gestaltung von Lernprozessen, mit denen bestimmte angestrebte Kompetenzen erworben werden, entscheidet maßgeblich über die Bildungsergebnisse. Auf lange Sicht ist die Erfolgchance für professionelles Handeln am größten, wenn es auf das beste – in der Profession selbst und in den darauf bezogenen Wissenschaften zur Verfügung gestelltem – Wissen zugreifen kann. Wissensgrundlagen für die professionelle Gestaltung von Lernumgebungen sollten erfahrungsbasiert, reflektiert und möglichst empirisch geprüft sein.

Professionalisierung bezeichnet den Prozess, der Professionalität sichert und weiter entwickelt. Professionalisierung betrifft unterschiedliche Ebenen: die Ebene des individuellen professionellen Akteurs, die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung und die Ebene der Profession insgesamt mit ihren gemeinsamen Wissensgrundlagen und Standards.

Herausforderungen für die Professionalität des pädagogischen Personals

Kennzeichnend für Bildungseinrichtungen sind multiple Zielsetzungen. Bereits der Anspruch, Wissen aufzubauen, beruht heute meist einem umfassenden Wissensbegriff; die Entwicklung von Interessen, Motivation, Überzeugungen und Wertvorstellungen sowie von sozialen Kompetenzen sind weitere normative Bezugspunkte, die zum Beispiel für die schulische Bildung explizit gefordert, im Schulalltag aber durch die Konzentration auf eine eng verstandene Schulleistung allzu oft in den Hintergrund gedrängt werden. Professionalität bedeutet deshalb, dem mehrdimensionalen Zielhorizont für Bildungseinrichtungen konsequent Geltung zu verschaffen. Das Lernen in Bildungseinrichtungen ist thematisch; es bezieht sich auf Inhaltsbereiche, Domänen oder Fächer. Deshalb sind hohe Anforderungen an die jeweils erforderlichen inhaltsbezogenen Kompetenzen des pädagogischen Personals zu stellen (z.B. fachliche Richtigkeit, Aktualität). Im Zusammenhang von Bildung besteht jedoch die besondere Herausforderung darin, fachliche (z.B. Wissens-)Strukturen in eine Lern- und Lehrstruktur zu übersetzen, die den jeweiligen Wissenstand der Lernenden abbilden kann.

Die Gestaltung von Lernumgebungen verlangt eine der besonderen Situation angemessene Umsetzung professionellen Handlungswissens. Sie muss die unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. Vorwissen, Interessen) der Lernenden ebenso berücksichtigen wie multiple Ziele, insbesondere aber so angelegt sein, dass systematisch aufeinander aufbauende und wechselseitig abgestimmte Lernsituationen den kontinuierlichen Kompetenzerwerb unterstützen.

Lernumgebungen zeichnen sich durch eine sehr hohe Interaktionsdichte mit unzähligen unmittelbaren Entscheidungserfordernissen aus. Das praktische Handeln in Lehr-Lernsituationen beruht deshalb zu einem großen Teil auf Routinen und intuitiven Entscheidungen, die allerdings mit Rückgriff auf generellere wissenschaftliche Evidenzen strukturiert, überprüft und ständig neu reflektiert werden müssen, um Erfahrungen für zukünftiges Handeln zu markieren.

Die Vergewisserung und Reflexion des pädagogischen Handelns wird heute zunehmend eingebettet in systematische Ansätze zur Evaluation und Qualitätssicherung, die zum Teil institutionell verbindlich gemacht werden. Sowohl Fortbildung als auch Qualitätsentwicklung sind nicht nur individuelle Anliegen, sondern Aufgaben der kollegialen Zusammenarbeit in einer Bildungseinrichtung. Schließlich stellt professionelles Handeln im Bildungsbereich hohe Anforderungen an die Persönlichkeit der Akteure. Sie müssen unter anderem hochgradig belastbar, sozial kompetent, kooperationsbereit und in vielfacher Hinsicht aufgeschlossen sein, ausgesprochene Führungsqualitäten aufweisen und darüber hinaus ein pädagogisches Berufsethos leben.

Beiträge der Aus- und Fortbildung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals

In der Ausbildung des pädagogischen Personals müssen die Grundlagen für Professionalität und Professionalisierung gelegt werden. In Deutschland geschieht dies bisher unzureichend. Bereits die Studien- und Berufsberatung vermittelt häufig ein traditionelles Bild von den Anforderungen an pädagogisches Personal, in dem die wissenschaftliche Fundierung und die konsequente Bemühung um hohe professionelle

Standards kaum vorkommen. Da der Zugang zu Studien- und Ausbildungsgängen, die für pädagogische Berufsfelder qualifizieren, meist unbeschränkt erfolgt, werden die Anforderungen an Kompetenz und Persönlichkeit nicht in der wünschenswerten Deutlichkeit signalisiert. Die Berufsberatung und Studienzulassung sollte realistische Anforderungsprofile für pädagogisches Personal kommunizieren. Wünschenswert sind Auswahlgespräche oder Eignungstests, die basale Voraussetzungen prüfen.

Betrachtet man die Lehrerbildung, dann ist die universitäre Phase an vielen Studienorten noch weit davon entfernt, eine berufsfeldbezogene wissenschaftliche Ausbildung zu gewährleisten. Wissenschaftliche Grundlagen müssen systematisch auf Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes bezogen werden, um ein tieferes Verständnis fachspezifischer Lehr- und Lernprozesse aufzubauen. Um Beispiele zu nennen: Elementare professionelle Aufgaben wie das Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten oder die Zuordnung von geeigneten Lernaufgaben für das Lernen in unterschiedlichen Sozialformen dienen in der Ausbildung normalerweise nicht als Anlass, um die wissenschaftliche Betrachtung (aus fachlicher, fachdidaktischer, pädagogisch-psychologischer Perspektive) gründlich mit einer methodischen Herangehensweise zu verbinden. Doch würde es sich rentieren, hier viel Zeit zu investieren, um eine basale Handlungsfähigkeit auf wissenschaftlicher Basis anzubahnen, die Reflexionskriterien und Optimierungshinweise einschließt.

Die vorherrschende Segmentierung von fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen muss für eine professionalisierende Lehrerbildung ebenso überwunden werden wie die unzureichende Abstimmung der Studienziele mit der nachfolgenden zweiten Phase der Lehrerbildung. In deren unterrichtspraktischen Ausrichtung werden zwar oft Skripts für das Lehrerhandeln vermittelt, um Handlungssicherheit zu geben, deren Wirkung allerdings keineswegs geprüft und gewährleistet ist. Erforderlich ist hier eine wissenschaftlich gestützte Durchdringung des Lehr-Lerngeschehen, um transferfähiges professionelles Wissen für die Weiterentwicklung von Unterrichtsansätzen aufzubauen. Dieser Anspruch gilt ebenfalls für andere Ausbildungsgänge in außerschulischen Feldern. Dringend angezeigt sind empirische Studien, in denen die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der zweiten Lehrerbildungsphase untersucht oder zumindest evaluiert werden, um Ansatzpunkte für Verbesserungen zu identifizieren.

Unzureichend sind bisher auch Abstimmungen zwischen den beiden ersten Phasen der Lehrerbildung und der so genannten »dritten« Phase, der Lehrerfortbildung, um ein berufsbiographisches Rahmencurriculum für Lehrkräfte zu entwickeln. In weiten Bereichen orientieren sich Themen und Veranstaltungsformen der Lehrerfortbildung nicht an einem empirisch festgestellten Bedarf. Wünschenswert sind vermehrte Fortbildungsangebote für ganze Schulen, die vor Ort wahrgenommene Probleme betreffen und zur kooperativen Qualitätsentwicklung im Kollegium anleiten. Die bisherigen Ansätze zur Evaluation von Maßnahmen der Lehrerfortbildung beschränken sich auf Akzeptanzerhebungen, die nicht ausreichen, um die Qualität und Effektivität zuverlässig zu beurteilen und zu verbessern. Eine weitgehende praktische Orientierung bestimmt Ausbildungen von pädagogischem Personal außerhalb der Schule, z.B. für den vorschulischen Bereich oder für den Weiterbildungsbereich. Die Ausbildungen

sind berufsfeldbezogen und machen kaum mit wissenschaftlichen Erkenntnissen vertraut, die als Bezugssystem für die Strukturierung und Reflexion des professionellen Handelns dienen können. Die Ausbildungen genügen damit nicht mehr den steigenden Ansprüchen an fachliche wie pädagogische Kompetenzen. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die Bedeutung des Kindergartens als grundlegende Bildungseinrichtung anerkannt wird.

Beiträge der Bildungseinrichtung zur Professionalisierung

Professionsbezogenes Lernen über die Berufsbiographie hinaus sollte für professionelle pädagogische Akteure selbstverständlich sein. Wirkung erzielt Professionalisierung aber vor allem in der Zusammenarbeit mit anderen. Die Qualität einer Schule zum Beispiel hängt vom professionellen Niveau des gesamten Kollegiums ab, denn dieses wirkt sich auf die Abstimmung des Unterrichts über die Klassenstufen und Fächer, die Qualitätssicherung und das gesamte Schulprogramm aus. Die kollegiale Verantwortung ist bisher jedoch nicht wirklich innerhalb unserer Bildungseinrichtungen anerkannt und umgesetzt. An den Schulen wie Hochschulen in Deutschland herrscht immer noch eine starke Tendenz zur individuellen Planung und Ausarbeitung von Lehrveranstaltungen vor. Deshalb fällt der Leitung einer Bildungseinrichtung eine Schlüsselrolle zu, um im Kollegium Absprachen, Zusammenarbeit und gemeinsame Qualitätssicherung zu initiieren und zu begleiten. Die Leitung hat es in der Hand, feste Zeiten und Strukturen für Kooperationen einzuführen, Unterrichts- wie Schulentwicklungsprojekte auf erfolgreich bearbeitbare Problemstellungen zuzuschneiden und gegebenenfalls externe Expertise einzubeziehen. Professionalisierung auf der Ebene einer Bildungseinrichtung kann als Nebeneffekt einer kollegialen Qualitätsentwicklung verstanden werden, deren Ergebnisse und Erkenntnisse bei den Akteuren und in Materialien und Strukturen verankert werden.

Die Professionalisierung innerhalb einer Bildungseinrichtung ist eine zentrale Führungsaufgabe. Sie sollte auch in den Arbeitsplatzbeschreibungen hervorgehoben und mit Ressourcen verbunden werden. Institutionell zu sichern ist die Mitwirkung so genannter Unterstützungssysteme. Im Schulbereich könnten dies zum Beispiel die Landesinstitute oder die Fortbildungseinrichtungen sein; aber auch die Schulinspektion kann einen maßgeblichen Beitrag dazu leisten.

Die Relevanz von Professionalisierung steigt mit einer weiter fortschreitenden Verlagerung von Entscheidungen und Verantwortung auf die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung. Die professionellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches und verantwortungsvolles Nutzen der Spielräume müssen aber schon im Vorfeld bei den Akteuren in den Einrichtungen aufgebaut werden. Sollen zum Beispiel Bildungsstandards als Instrument der Qualitätssicherung in ein Schulsystem eingeführt werden, dann kann sich die Implementierung nicht nur auf die Testentwicklung beschränken.

Professionalisierung und Professionswissen

Professionalität bemisst sich an den Standards einer Profession, aber auch diese müssen weiter entwickelt werden. Der Anstoß dazu kann durch Innovationen kommen,

die in einzelnen Einrichtungen bereits erfolgreich erprobt wurden. Die Bereitschaft, Neues zu wagen, hängt von Spielräumen, Ermunterung, Anerkennung und Anreizen ab. Dann aber müssen Innovationen in ihrer Wirkung und Übertragbarkeit empirisch gesichert werden, bevor sie in der Breite umgesetzt werden. Es muss also auch für ausreichende Forschung gesorgt sein, um Innovationen, die aus der Praxis kommen, transferfähig zu machen. Und es braucht systematische Verfahren der Verbreitung von empirisch bewährten Ansätzen. In einer Reihe von Innovationsprogrammen haben sich hier Schulnetze, die neue Ansätze wechselseitig erproben und dann weiter verteilen, als wirksam erwiesen.

Der andere Weg zur Weiterentwicklung des Professionswissens beruht auf Forschung. Die Bildungsforschung wird hier in Zukunft insbesondere dann weiterführende Beiträge leisten können, wenn sie vermehrt theoriegeleitete Projekte startet, die auf Erklärungs- und Veränderungswissen für die Handlungsebenen pädagogischer Akteure zielen. Das sind nicht nur die Lehrenden in den Bildungseinrichtungen, sondern auch deren Leitungen, sowie die »Ausbilder der Ausbilder« und nicht zuletzt die Entscheidungsträger.