

Jörg Schlömerkemper

Wie sollen Lehrer können, was sie können sollen?

Über die Bedingungen schulpädagogischer Professionalität

Es mag übertrieben sein, den Beruf des Lehrers als „unmöglichen Beruf“ zu bezeichnen oder Lehrerinnen und Lehrern „Professionalität“ abzusprechen. Dagegen werden sich vor allem jene Kolleginnen und Kollegen verwahren, die als Ausbilderinnen und Ausbilder junge Menschen auf eben diesen Beruf vorbereiten sollen. Und wer gar als Prüferin oder Prüfer beurteilen muss, in welchem Grad eine Kandidatin oder ein Kandidat in der Lage ist, in der Schule Unterricht zu erteilen, wird davon ausgehen müssen, dass man diesen Beruf „professionell“ ausüben kann – wenn man die nötigen Kompetenzen erwirbt.

Dabei muss sicherlich die Frage erlaubt sein, ob nicht noch besser werden kann, was bereits gut ist, ob also die Bedingungen für eine professionelle Tätigkeit in der Schule optimiert werden können. Dabei und darüber hinaus wird man wohl auch fragen dürfen, ob in den eingespielten Formen des Lehrens und der Ausbildung strukturelle Behinderungen bestehen, die eine solche Verbesserung systematisch begrenzen oder gar unmöglich machen. Die Kernthese dieses Beitrags behauptet genau dieses: *Die herkömmlichen Organisationsformen des Lehrens und Lernens beruhen auf Leitvorstellungen, die eine volle Entfaltung pädagogischer Professionalität in der Schule begrenzen. Unter veränderten Organisationsformen könnte sich pädagogische Professionalität besser entfalten.*

Diese Fragen drängen sich nicht zuletzt deshalb auf, weil angesichts der vielfältig (wenn auch manchmal eher einfältig) beklagten Leistungsdefizite deutscher Schülerinnen und Schüler (PISA etc.) die Lehrerbildung aller Phasen von

außen in Kritik geraten ist und als Sündenbock erhalten soll. Auch aus dem Kreis der Beteiligten – also von innen – ist immer wieder zu hören, dass zwischen der Vorbereitung auf den Lehrberuf und der dann endlich erreichten eigenverantwortlichen Arbeit in der Schule eine erhebliche Diskrepanz besteht, die in der Berufseingangsphase durch kollegiale Hilfe oder eigene Fortbildung erst überwunden werden muss.

Ich führe dies vor allem darauf zurück, dass der Vorbereitungsdienst zu einem wesentlichen Teil als „Statuspassage“ fungiert, in der Berechtigungen für den Eintritt in die Profession (und vor allem den Beamtenstatus) erworben werden müssen. Dabei müssen normative Vorgaben internalisiert werden, die für die herkömmliche Funktion der Schule als Selektionsinstanz als unverzichtbar gelten. Die Anwärter müssen lernen zu selektieren und werden dabei selbst einem Selektionsprozess unterworfen. So ist die immer noch weit verbreitete Einschätzung nicht verwunderlich, dass der Vorbereitungsdienst – wenn er als Initiationsritus verstanden wird – eher auf überkommene Formen von Schule und Unterricht ausrichtet, als dass innovative Impulse entwickelt oder verstärkt würden.

Eine solche Deutung kann zweifellos als abwegig oder gar böswillig (wenn nicht gar akademisch arrogant) erscheinen. In der Tat kann man mit guten Gründen darauf verweisen, dass für die professionelle, pädagogisch verantwortliche Tätigkeit Kompetenzen erworben werden müssen, die zumindest wichtig, wenn nicht unverzichtbar sind. Das Problem besteht allerdings darin, dass diese Kompetenzen unter strukturellen Bedingungen erworben werden müssen, die eine ‚volle‘ Entfaltung professionellen Denkens und Handelns behindern.

Das angedeutete strukturelle Problem lässt sich an der Frage verdeutlichen, ob der Stand der Lehrerinnen und Lehrer überhaupt als „Profession“ verstanden werden kann. Der Frankfurter

Soziologe Ulrich Oevermann (zusammenfassend 2004) vertritt dazu die eindeutige Position, dass unter den Bedingungen der Schulpflicht zwischen Lehrenden und Lernenden kein „Arbeitsbündnis“ zustande komme. Eine professionelle Tätigkeit könne erst dann geleistet werden, wenn sich jemand mit einem Hilfebedürfnis an jemanden wendet, der eine definierte Kompetenz anbietet und „stellvertretend“ ein Problem löst, das der Hilfebedürftige allein nicht bewältigen kann.

Ich sehe durchaus, dass in der Schule die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zwiespältig ist und den Charakter eines bedingungslosen „Arbeitsbündnisses“ nur in eingeschränkter Form bekommt. Dies lässt sich exemplarisch verdeutlichen an der Rolle, die Fehler im Lernprozess spielen: Bei eindeutig professioneller Arbeitsbeziehung würde ein Lernender ohne Bedenken von einem Lehrenden entsprechende Aufklärung und Hilfe erbiten. Aber weil Lehrerinnen und Lehrer in der Schule immer auch zugleich Agenten der Selektion sind, muss ein ‚fehlerhafter‘ Schüler befürchten, dass ein offener Fehler als Ausdruck mangelnder Kompetenz ‚angekreidet‘ wird (Zum Vergleich: Eine Patientin, die ihrer Ärztin nicht sagt, „wo es wehtut“, nutzt deren professionelle Kompetenz suboptimal).

Nun wäre es sicherlich illusorisch, wenn man darauf setzte, dass die Schule von der Selektionsfunktion befreit werden könnte. Sie ist dafür eingerichtet worden, Kompetenzen von der älteren zur nachwachsenden Generation zu vermitteln und dabei festzustellen, wer am Ende über welche Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt und entsprechende berufliche Tätigkeiten ausüben können. Meine These ist nun, dass die genannten Schwierigkeiten nicht dadurch entstehen, dass die Schule eine Selektionsfunktion hat, sondern darauf zurückzuführen sind, wie sie diese Funktion ausübt. Das Grundmuster besteht darin, dass allen Kindern

und Jugendlichen in einer bestimmten Altersgruppe und in der jeweiligen Schulform ein für alle verbindliches Lernangebot gemacht wird, über das sie von einer gut ausgebildeten, geprüften und in ihre Position gesetzte Lehrkraft „unterrichtet“ werden.

Dieses Lernangebot ist für alle gleich, weil sich an diesen gleichen Anforderungen zeigen soll, wer im Vergleich zu den anderen in der Gruppe besser oder weniger gut in der Lage ist, sich Anforderungen zu stellen und Kompetenzen zu erwerben. Solche Differenzen lassen sich am besten in dem Moment ‚feststellen‘ (durchaus auch im Sinne von „auf Dauer stellen“), in dem die Unterschiede deutlich genug geworden sind und noch nicht wieder ‚verwischt‘ werden. Das ist dann der Fall, wenn die „Normalverteilung“ erreicht ist bzw. die Notenskala ausgefüllt wird. (Wenn es nur „2er“ gibt, war es zu leicht, wenn der Schnitt bei „4“ liegt, war es zu schwer.) Und mit diesen unterschiedlichen Kompetenzen starten die Lernenden in die nachfolgende Lerneinheit: die einen mit einem mehr oder weniger deutlichen „Plus“ an sicher erworbenen Kompetenzen, die anderen mit einem mehr oder weniger großen Defizit, das zu ungünstigeren Starbedingungen führt.

Diese unterschiedlichen Leistungserwartungen müssen nun insofern als gerechtfertigt gelten, als die Schülerinnen und Schüler in der Tat unterschiedlich leistungsfähig in die Schule kommen und weil sie auch durch optimale Förderung nicht alle auf ein gleich hohes Niveau werden gelangen können. Diese Heterogenität werden wir auch durch noch so gute „Pädagogik“ nicht aufheben können (Ich werde später daraus eine positive Folgerung ziehen). In lernpsychologischer und -praktischer Hinsicht sind diese Leistungserwartung und die daraus abgeleitete Lernorganisation geradezu absurd und kontraproduktiv: Diese beruht auf der Fiktion, dass alle Schülerinnen und Schüler im Prinzip bei jeder neuen Lerneinheit eine „neue“ und gleiche Chance haben, erfolgreich zu sein – ob-

wohl sie die vorherige Einheit mit deutlich unterschiedlichem Ergebnis abgeschlossen haben. Sie beginnen die nächste Phase mit mehr oder weniger gravierenden Defiziten, sollen aber mit jenen Schritt halten können, die vorher erfolgreicher gelernt haben.

Dies ist für Lernende wie für Lehrende fatal: Die Schülerinnen und Schüler kumulieren ihre Defizite im kognitiven Bereich und geraten Schritt für Schritt von einem Misserfolg zum nächsten in eine emotionale Deprivation. Zudem können sich soziale Kompetenzen kaum entwickeln, weil ein Schüler, dem ein anderer hilft, zum Konkurrenten um die knappen guten Noten werden könnte.

Die Aufgabe der Lehrenden besteht unter diesen Bedingungen darin, die auf diese Verteilung bezogenen „Feststellungen“ „objektiv“, „gerecht“ und „fair“ zu treffen. Professionell zu sein, bedeutet dann, den „Stoff“ angemessen und didaktisch-methodisch geschickt darzubieten, Lernprozesse in durchaus anspruchsvoller Qualität anzuregen und deutlich zu machen, nach welchen Kriterien am Ende die Zertifikate vergeben werden (transparent zu machen, „was man wissen muss“). Ich bezeichne diese Form des Lehrens und Lernens als „selektionsorientierte Lernorganisation (kurz SoLo)“. Sie hat nach meinem Verständnis eine „blockierte Professionalität“ zur Folge, die in mehrfacher Hinsicht zu Problemen führt:

- Lehrende dürfen Lernprozesse nicht so gestalten, dass alle Lernenden erfolgreich sein können.
- Viele Lernende erwerben einen Teil der Kompetenzen nicht in dem Maße, wie es für das nachfolgende Lernen erforderlich wäre.
- Andere Lernende könnten womöglich mehr bzw. anspruchsvollere Kompetenzen erwerben, wenn sie nicht an den Gleichschritt der Gruppe gebunden würden.
- Lehrende können ihre Schülerinnen und Schüler nicht nach den jeweils unterschiedli-

chen Voraussetzungen individuell fördern, weil sie alle gleich („gerecht“) behandeln müssen.

- Lehrende können die Schülerinnen und Schüler aber auch nicht heterogen zusammen arbeiten lassen, weil diese sich individuell entfalten können sollen.
- Für die Schülerinnen und Schüler geht es nicht darum, möglichst viele Kompetenzen möglichst sicher zu erwerben, sondern sich so kompetent darstellen zu können, dass sie die gewünschten Zertifikate erhalten.
- Für die Lehrenden bekommen Kompetenzen (immer auch) die Funktion, dass sich an ihnen die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erweisen können.
- Zwischen Lehrenden und Lernenden kann unter diesen Bedingungen kein „Arbeitsbündnis“ entstehen, weil die Interessen darauf gerichtet sind, Kompetenzen nur in dem Maße zu vermitteln bzw. zu erwerben, wie es für die Selektionsfunktion der Schule erforderlich bzw. ausreichend ist.
- Für die Lehrenden ergibt sich eine erhebliche psychische Belastung daraus, dass sie die Fiktion aufrecht erhalten müssen, dass dieses System der Selektion sinnvoll ist, und dass es als „gerecht“ zelebriert werden muss. Dabei sollten sie als „gute PädagogInnen“ die fachlichen Kompetenzen allen oder zumindest vielen Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise erfolgreich vermitteln können. Aber zugleich sollen sie als „gute Beamte“ die Selektionsfunktion erfüllen und immer wieder einen erheblichen Teil der Schülerinnen und Schüler scheitern lassen. Lehrerinnen und Lehrer dürfen also nicht können, was sie eigentlich können sollen!
- Für die Lehrenden hat diese Form der Lernorganisation also zur Folge, dass – um es zugespitzt zu sagen – ihre Tätigkeit systematisch eine Grenze an der strukturellen Vorgabe findet, die sich in der selektionsorientierten Normalverteilung der Noten ausdrückt.

Gibt es eine Alternative zur selektionsorientierten Lernorganisation? – Damit die folgenden Überlegungen nicht visionär-utopisch daherkommen, sondern als realisierbar denkbar sein können, gehe ich von folgenden (realistisch gemeinten) Voraussetzungen und Zielvorstellungen aus:

- Die Schule hat eine Selektionsfunktion, aber es ist nicht sinnvoll, diese in der herkömmlichen Form zu belassen.
- Schülerinnen und Schüler werden auf nicht absehbare Zeit in unterschiedlicher Weise befähigt sein, Kompetenzen zu erwerben – daran werden noch so erfolgreiche Förderbemühungen nur wenig ändern.
- Die Unterschiedlichkeit der Kompetenzen sollte nicht im Vergleich mit den anderen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe ermittelt werden, sondern in dem Profil der tatsächlich, vollständig und nachhaltig erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten.
- Schülerinnen und Schüler sollten Kompetenzen in der Orientierung an Kompetenzmodellen erwerben, die nach Dimensionen und Stufen strukturiert sind (vgl. die Sprachenportfolios des europäischen Referenzrahmens).
- Solche Modelle beschreiben nicht, was alle Schülerinnen und Schüler zeitgleich lernen *sollen* (und lernen müssen, damit sie daran gemessen werden können), sondern solche Modelle beschreiben, welche Kompetenzen sie erwerben *können*.
- Lehrerinnen und Lehrer sollen Schülerinnen und Schüler in deren individuellen Lern- und Bildungsprozess begleiten können: Sie sollen Lernprozesse anregen, zu Intensität herausfordern und den Erfolg ermöglichen.
- Lehrerinnen und Lehrer sollen nach dem Leitziel homogener Lernorganisation (aber ohne die organisatorische Engführung als Gruppe) die Schülerinnen und Schüler jeweils dort „abholen“ können, wo sie stehen, um sie zur „Zone der nächsten Entwicklung“ führen zu können.
- Die von Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen sollen eindeutig und ver-

bindlich definiert werden. Zertifikate sollen ausweisen, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten eine Schülerin, ein Schüler tatsächlich verfügt. Eine Kompetenz wird zertifiziert, wenn sie „vollständig“ und „nachhaltig“ erworben ist. Entsprechende Prüfungen werden „extern“, zumindest von anderen Lehrkräften abgenommen. Die Lehrerinnen und Lehrer helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Vorbereitung auf solche Prüfungen. Wenn man das „vernünftig“ auf erreichbare und anspruchsvolle Kompetenzen bezieht, ist das als „teaching to the test“ durchaus erwünscht!

- Lehrerinnen und Lehrer sollen eine heterogene Gruppe als eine solche pädagogisch-didaktisch so moderieren können, dass die Unterschiedlichkeit der Kompetenzen ausdrücklich gewollt ist und in gemeinsame Vorhaben eingebracht wird (und nicht nach dem Motto „Heterogenität ist kein Problem, wir differenzieren ja!“ relativiert wird).

In diesem Sinne soll sich die Selektionsfunktion der Schule also nicht an dem relativen Erfolg bzw. dem relativen Scheitern an den jeweiligen Aufgaben festmachen, sondern an den material-inhaltlichen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler in bestimmten Bereichen erfolgreich erwerben können bzw. erworben haben. Dabei werden Kompetenz-Profile entstehen, die ausweisen, in welchen Dimensionen die AbsolventInnen über Kenntnisse und Fertigkeiten auf bestimmten fachlich-inhaltlichen Niveaus verfügen, die sie für spezifische Lebenssituationen und/oder verschiedene berufliche Tätigkeiten qualifizieren. Man könnte eine so gewandelte Selektionsfunktion vermutlich besser mit dem Begriff „Allokation“ beschreiben. Einer solchen auf Kompetenzen bezogenen „Zuordnungsfunktion“ sollte und könnte die Schule durch eine entsprechend gewandelte Lernorganisation besser entsprechen.

Einen wichtigen Schritt zur Lösung der genannten Probleme sehe ich darin, die verschiedenen Funktionen bzw. Strukturmerkmale – al-

so vor allem nach den Prinzipien Heterogenität und Homogenität – von einander getrennt in verschiedenen Organisationsformen des Lernens und Lehrens zur Wirkung kommen zu lassen. Anstelle eines problematischen „Sowohl als auch“ und „Alles auf einmal“ plädiere ich für ein konsequentes „Jedes zu seiner Zeit“ und „Jedes in seiner spezifischen Form“:

Im Sinne homogener Lerngruppen sollen die Schülerinnen und Schüler an jenen Stellen ihrer Kompetenzen (in der „Zone der nächsten Entwicklung“) lernen, die ihren nachhaltig verfügbaren Voraussetzungen entsprechen und von denen aus sie bei möglichst guter „Passung“ die nächsten Schritte erfolgreich werden bewältigen können. In heterogenen Lerngruppen sollen Schülerinnen und Schüler an gemeinsamen Vorhaben arbeiten und die Fähigkeit erwerben, ihre unterschiedlichen Kompetenzen ergänzend aufeinander zu beziehen.

Für diese beiden Organisationsformen schlage ich zwei Begriffe vor:

- „kompetenzorientierte Lernorganisation“ (kurz: KoLo)
- „prozessorientierte Lernorganisation“ (kurz: PoLo).

KoLo zeichnet sich dadurch aus, dass Lernangebote sich auf Kompetenzmodelle beziehen. Damit ist gemeint, dass in bestimmten Lernbereichen (herkömmlich Unterrichtsfächer) in Form eines Rasters Teilbereiche von Kompetenzen und innerhalb dieser Teilbereiche Kompetenzstufen definiert werden. Solche Stufen sind hierarchisch in der Weise definiert und ausgearbeitet, dass jeweils alle Kompetenzen einer Stufe vollständig erworben sein sollen, die für den Lernfortschritt in einer höheren Stufe erforderlich sind. Erst dann soll eine Schülerin bzw. ein Schüler zur nächsten Stufe fortschreiten (dürfen). Der Lernprozess soll also nicht abgebrochen werden, wenn die Normalverteilung der Leistungen erreicht ist, sondern durch lerndiagnostische Unterstützung und Förderung sowie ggf. mit größerem Zeitauf-

wand bis zum Erfolg fortgesetzt werden. In Bezug auf solche Kompetenzmodelle werden die Schülerinnen und Schüler individuell und mit Hilfe vielfältiger Materialien lernen und jene Kompetenzen erwerben, die sie jeweils anstreben. Der Erfolg innerhalb eines Kompetenzbereichs und einer Kompetenzstufe ist durch deutlich qualifikationsorientierte Prüfungen zu sichern und durch Zertifikate zu bestätigen.

Eine solche kompetenzorientierte Lernorganisation würde eine sehr offene und flexible, aber zugleich sehr deutlich zielorientierte Gestaltung des Lernens ermöglichen. Die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern wird sich wandeln: Sie werden nicht zunächst dafür verantwortlich sein, den Lernstoff vorzutragen, den Stoff zu „vermitteln“ (und die Schülerinnen und Schüler darüber zu „unterrichten“, nach welchen Leistungs-Maßstäben sie geprüft werden), sondern sie sind Berater, die vor allem dann zum Zuge kommen, wenn Schülerinnen und Schüler Hilfe brauchen (und diese nicht bei Mitschülern oder in Medien finden konnten).

Vorstellbar ist in diesem Bereich, dass das Lernangebot inhaltlich deutlich geöffnet wird – auch hin zu Themenbereichen und Kompetenzen, die bisher gar nicht im Blick der Schule sind. Zu denken ist z. B. an Kenntnisse und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule erwerben und sich zertifizieren lassen. Es geht nicht darum, den für alle verbindlichen Kanon in gleicher Weise zu absolvieren, sondern ein prinzipiell individuell gestaltbares Profil an Kompetenzen zu erwerben, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren können und mit dem sie sich um eine berufliche Tätigkeit bewerben wollen. Dass sie bei der Entwicklung solcher Profile beraten und auf die Bedeutung herkömmlicher, allgemeinbildender Kompetenzbereiche mit Nachdruck hingewiesen werden, soll die Verantwortlichkeit für das individuelle Kompetenzprofil und den eigenen Lernprozess bewusst machen.

Aber diese individuelle Perspektive kann nur einen Teil des Lernens in der Schule ausmachen. Weil Schülerinnen und Schüler in einer demokratischen Gesellschaft auch – wenn nicht in erster Linie – soziale Erfahrungen miteinander machen sollen und soziale Kompetenzen erwerben müssen, ist ein weiterer Bereich wichtig, den ich als „Prozessorientierung“ bezeichne. In einer entsprechenden „prozessorientierten Lernorganisation“ (PoLo) werden die Lerngruppen ausdrücklich heterogen zusammengestellt – und wenn es pädagogisch gewollt ist, in einem Maße, wie es herkömmlich kaum vorstellbar ist. Denn hier geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, mit unterschiedlichen Kompetenzen, mit unterschiedlichen Interessen und Lebensperspektiven miteinander an Projekten arbeiten, die sie gemeinsam entwickeln. Dies kann sich durchaus auf fachliche Inhalte z. B. aus der Mathematik, der Musik, den Sprachen oder was auch immer beziehen. Entscheidend ist dabei, dass es weniger um vorab definierte Lernziele geht oder Kompetenzbereiche und -stufen abgearbeitet werden, sondern dass der Prozess des gemeinsamen Tuns im Mittelpunkt steht. Während es bei KoLo um eine optimale Organisation von zielgerichteten individuellen Lernprozessen geht, kommt es bei PoLo darauf an, den Prozess der gemeinsamen Arbeit in offener und gleichberechtigter Form zu gestalten. Dabei geht es natürlich auch um „Kompetenzen“, aber um Kompetenzen einer anderen Art. Es geht nicht um zertifiziertes, deklaratives Wissen und um fachbezogene Fertigkeiten, sondern um prozedurale Fähigkeiten, also um Prozesskompetenz. Es geht um die Fähigkeit, miteinander auszuhandeln, was und wie man arbeiten möchte, es geht um die gemeinsame Reflexion des Prozesses und dessen Gestaltung.

Es geht dabei nicht um Beliebigkeit oder eine Art „Kuschelpädagogik“, bei der – wie manchmal gesagt wird – „nichts herauskommt“. Vielmehr sind in diesem Bereich die

pädagogischen Ansprüche eher höher und eher schwieriger einzulösen als bei der Arbeit an klar definierten fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, für deren Erarbeitung bewährte Materialien vorliegen (werden). Ziele wie soziale Verantwortung, Gemeinschaftlichkeit, soziales Lernen und Prozessmerkmale wie Transparenz, Kommunikation, aber auch Verbindlichkeit sind intensiv zu reflektieren und durch regelmäßige methodisch gestützte Evaluation zu kontrollieren. Diese sollte vor allem und zunächst intern gestaltet werden, aber durch eine verständnisvolle externe Evaluation ergänzt werden. Dabei sind pädagogische Standards zugrunde zu legen, die sich auf den Prozesscharakter des Lernens beziehen. Sie müssen also inhaltlich und auf Produkte bezogen offen sein und sich weitgehend an dem orientieren, was die Beteiligten als Ziel und Weg ihrer gemeinsamen Arbeit vereinbart haben. Dabei darf Prozessorientierung nicht zu Un-Verbindlichkeit führen. Hier ist pädagogische Professionalität in einer besonders anspruchsvollen Weise gefordert. Kritische Reflexion in konstruktiver Kollegialität ist dafür erforderlich.

Es sei noch einmal betont, dass beide Bereiche – die Kompetenzorientierung und die Prozessorientierung – zusammengehören. Sie stellen differente Dimensionen eines „ganzheitlichen“ Prozesses des Lehrens und Lernens dar, die je für sich konsequent zur Geltung kommen sollen, die sich aber auch ergänzen. KoLo und PoLo verfolgen zwar unterschiedliche Orientierungen, können aber im konkreten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe miteinander in Verbindung gebracht werden. So können z. B. Schülerinnern und Schüler in das gemeinsame prozessorientierte Lernen Kompetenzen einbringen, die sie in KoLo erworben haben. Umgekehrt kann aus der prozessorientierten Arbeit das Bedürfnis entstehen, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, die zum Fortgang oder zur Vertiefung der gemeinsamen Arbeit beitragen können, die aber nicht notwendig von allen Schülerinnen und Schülern

erworben werden müssen. Ebenso ist denkbar, dass SchülerInnen, die bereits über fortgeschrittene Kompetenzen verfügen, die Lernprozesse von ‚Jüngeren‘ anleiten oder unterstützen. Und wenn Schülerinnen und Schüler Kompetenzen außerhalb des vertrauten Spektrum erworben haben, werden sie diese in die heterogene Gruppe einbringen können und z.B. über Dinge berichten wollen, die sie sich erarbeitet haben und auf die sie die anderen SchülerInnen (und die Lehrenden) neugierig machen konnten. Dies setzt allerdings voraus, dass in den Lerngruppen eine „neue Lernkultur“ entsteht, in der mit der Unterschiedlichkeit von Kompetenzen „konstruktiv und kooperativ“ umgegangen wird (vgl. Schlömerkemper 2005).

Zusammenfassend sei der Grundgedanke noch einmal thesenartig festgehalten: Dass in der Schule dieser Gesellschaft junge Menschen mit unterschiedlichen Kompetenzen unterschiedliche berufliche und soziale Chancen haben, können wir als Pädagogen oder als Bildungspolitiker nicht aufheben, aber es ist unsere professionelle Zuständigkeit, diesen Selektionsprozess nicht schon in der Schule in der Weise zu exekutieren, dass wir Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess immer wieder an den Anforderungen relativ – also im Vergleich zu ihren Mitschülern – scheitern lassen. Demgegenüber zielt „kompetenzorientierte Lernorganisation“ auf individuelle Profilierung, die sich in tatsächlich und „nachhaltig“ erworbenen Kompetenzen ausdrückt. Eine „kompetenzorientierte Lernorganisation“ zielt auf Lernerfolg und die Ermutigung durch das Gelingen. Zum anderen ist eine „prozessorientierte Lernorganisation“ (PoLo) unverzichtbar, in der gemeinsame, soziale Lernprozesse im Vordergrund stehen. KoLo und PoLo sind gleich wichtige Bereiche des Lernens in der Schule! Erst in dieser Verbindung werden sich „Leistung“ und „Bildung“ zugleich entfalten können (vgl. Schlömerkemper 2006).

Was bedeutet eine solche geteilte Lernorganisation für die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrer? – Ich sehe den Vorteil darin, dass zwei Aufträge nicht mehr in einer unproduktiven, „blockierten“ Weise miteinander vermischt sind, sondern jeweils konsequent verfolgt werden können: die Förderung individueller Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen von Kompetenzmodellen zum einen und zum anderen die Moderation sozialer Lern- und Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. Das sollte dann auch Folgen für die Lehrerbildung haben. In der kompetenzorientierten Lernorganisation brauchen Lehrerinnen und Lehrer deutlich mehr diagnostische Kompetenzen, die den individuellen Fortgang bzw. auftretende Fehler transparent und bearbeitbar machen. Im prozessorientierten Lernbereich sind u.a. gruppendynamische Kenntnisse erforderlich, mit denen Kommunikationsstrukturen und ggf. Konflikte bearbeitet werden können. Bei all dem wird die derzeit übliche Fixierung auf 45-Minuten-Einheiten und „Probstunden“ problematisch, weil sich die individuellen Lernprozesse und vor allem prozessorientierte Vorhaben nicht in solche „Häppchen“ aufteilen lassen. Dokumentationen der praktisch-pädagogischen Arbeit im Sinne von Portfolios oder in Form von Video-Dokumentationen werden in der Lehrerbildung eine wesentlich größere Rolle spielen müssen.

Deshalb wäre eine sattsam bekannte und eigentlich oft genug wiederholte Folgerung auch hier zu nennen: Die Lehrerbildung sollte schon in der ersten Phase auf eine so verstandene professionelle Tätigkeit hin angelegt sein: Die Berufswissenschaften der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer müssen eine deutlich stärkere Rolle spielen – allerdings in der Form, dass die wissenschaftlichen Grundlagen für eine professionelle Tätigkeit erworben werden können, in der das Lernen in individueller und in sozialer Organisationsform im Mittelpunkt der Schule steht.

Und schließlich: Sollten dann nicht auch die Kompetenzen von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern in Form von Kompetenzprofilen beschrieben werden statt in relativierenden Vergleichsnoten? Vermutlich würde dies auch bei ReferendarInnen und ihren AusbilderInnen dazu beitragen, dass ein „Arbeitsbündnis“ entsteht, das sich deutlicher an den (gemeinsamen) professionellen Aufgaben und den entsprechenden Standards der Profession orientiert. Warum sollten Lehrerinnen und Lehrern vorenthalten werden, was das Lernen der Schülerinnen und Schülern sinnvoller gestalten wird?

Literatur

- Oevermann, Ulrich: Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht – Antwort auf meine Kritiker. In: Pädagogische Korrespondenz, 2004, Heft 32, S. 74-84
- Schlömerkemper, Jörg: Bildung braucht Erziehung! In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, S. 262-265
- Schlömerkemper, Jörg: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule, 97, 2006, 3, S. 264-269

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt
a.M.,

Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut
für Pädagogik der Sekundarstufe;

Anschrift (privat): Ludwig-Beck-Str, 9, 37075
Göttingen, Email: jschloe@t-online.de