

Jürgen Oelkers

Wie kann die Lehrerbildung reformiert werden?)*

Wenn das grösste deutsche Bundesland eine, wie man so schön sagt, hochkarätige Expertenkommission zur Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern einsetzt, dann hat das Signalwirkung. Allerdings ist spätestens seit der KMK-Expertise *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* aus dem Jahre 2000 weitgehend klar, was und wie reformiert werden muss. Einige neue Probleme ergeben sich aus dem Bologna-Prozess, die vor sieben Jahren noch nicht abgesehen werden konnten. Aber die grundsätzliche Richtung ist dadurch nicht anders geworden. Es geht - ich zitiere aus der Studie - um eine „konsequente Orientierung der Lehramtsausbildung am Berufsfeld Schule.“ Doch was heisst das?

Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst auf einige Besonderheiten der Lehrerbildung in Deutschland eingegangen werden. Grundlegend gilt: Die Ausbildung hat keinen gemeinsamen Ort, die Zuständigkeit ist aufgeteilt und es gibt keine Gesamtverantwortung für den Erfolg der Ausbildung. Das ist im Ausland durchaus anders. In der Schweiz etwa sind die Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung ebenso wie für die Weiterbildung der Lehrkräfte verantwortlich, und dies in der Regel per Gesetz. Die Ausbildung kennt nirgendwo zwei Phasen, der Praxisbezug ist während der Ausbildung durch gut betreute und curricular angebundene Praktika gewährleistet, was inzwischen auch für die Ausbildung der Lehrkräfte auf der Sekundarstufe II gilt.

In Deutschland zerfällt die Ausbildung in zwei weitgehend unverbundene Phasen, denen unterschiedlicher Wert zukommt. Bislang berechtigt der Abschluss der ersten Phase zum Zugang für die zweite, erst das Ergebnis der zweiten Phase berechtigt für den Beruf, der tatsächliche Zugang hängt ab vom staatlichen Stellenpool, wobei unter bestimmten Umständen auch Quereinstiege in den Beruf möglich sind. Sieht man vom heutigen „bedarfsdeckenden“ oder „selbst verantwortlichen Unterrichts“ der Referendare einmal ab, dann beginnt die Ausübung des Berufs mit einer dritten Phase, nämlich die des Berufseinstiegs. Die Phasen sind bislang kaum koordiniert, Standards fehlen weitgehend und eine Konsekution der Ausbildung über die Phasen hinweg ist nicht angestrebt. Verbindungen zur Weiterbildung hat die Ausbildung bislang nicht.

Vorschläge zur Reform der Ausbildung sind umso unstrittiger, je abstrakter sie gehalten sind. Das gilt auch umgekehrt, je konkreter ein Vorschlag wird, desto mehr Einwände werden vorgebracht. Die Erklärung ist einfach, die Struktur der Ausbildung sichert Besitzstände und definiert so Interessen. Die „Stärkung der Fachdidaktik“ etwa ist eine Forderung, die in allen Reformpapieren vorkommt, auch darüber, wie die Stärkung bewirkt wird, nämlich durch eine Hinwendung zur empirischen Unterrichtsforschung, herrscht überwiegend Konsens, allerdings verweist die Geschichte des Problems darauf, dass sich an

*) Statement in der Anhörung zur Lehrerbildung, veranstaltet von der SPD-Fraktion im Landtag von Nordrhein-Westfalen am 12. Juni 2007.

der Randstellung der Fachdidaktik wenig geändert hat. Seit der Integration der Pädagogischen Hochschulen ist die Fachdidaktik nicht etwa gestärkt, sondern abgebaut worden.

Nun dient jede Ausbildung einem Zweck und muss einen Auftrag erfüllen, der nicht sie selbst ist. Der Erfolg der Ausbildung angehender Lehrkräfte hängt davon ab, dass die Studierenden die fortlaufende Verbesserung ihrer Kompetenzen im Blick auf das Ausbildungsziel erfahren. Das gelingt an *einem* Ort weitaus besser als an verschiedenen, die oft auch noch gegeneinander arbeiten oder nicht miteinander abgestimmt sind. Die Phasen der deutschen Lehrerausbildung sind nicht curricular verbunden und vertreten auch keine gemeinsamen Ziele. Der Aufbau professioneller Kompetenz ist aber nur möglich, wenn die Ausbildung einen gestuften Fortschritt ermöglicht. Am Ende muss man mehr wissen und können als am Anfang.

Das sieht die deutsche Kultusministerkonferenz genauso. In ihrem Beschluss über die Einführung von Standards in den Bildungswissenschaften vom 16.12. 2004 heisst es über den Gesamtauftrag der Lehrerbildung:

„Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen erhalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend vom Schwerpunkt Theorie erschliesst die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“ (KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 4).

Das scheint, obwohl erst zweieinhalb Jahre alt, bereits ein Papier aus einer fernerer Vergangenheit zu sein. Die erste Phase der Lehrerausbildung soll ganz in die Verantwortung der Universität überführt werden, sie ist zudem keine Phase mehr, sondern eine Sequenz aus zwei Studienabschlüssen. Die Gewichtung von „Theorie-“ und „Praxisanteilen“ hat sich zwischen beiden Sequenzen deutlich verschoben. Nur die Forderung ist geblieben, dass beide Teile der Ausbildung, das Studium und der Vorbereitungsdienst, zu einem systematischen und kumulativen Aufbau von professioneller Kompetenz beitragen sollen. Doch wie können sie das, wenn sie weder gemeinsame Ziele verfolgen noch curricular aufeinander abgestimmt sind?

Die beiden Adjektive „systematisch“ und „kumulativ“ setzen voraus, dass die Ausbildung nicht einfach aus disparaten Einzelelementen besteht, die vielmehr einen Zusammenhang bilden und so studiert werden können, dass ein deutlicher Zuwachs an berufspraktischer Kompetenz erfahren wird. Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktische Studien stehen heute nebeneinander, und ob sie einen Kompetenzaufbau erreichen, ist nie überprüft worden. Es gibt schon für die erste Phase kein durchstrukturiertes Curriculum „Lehrerbildung,“ geschweige denn gibt es eine sinnvolle curriculare Abstimmung zwischen den Phasen. Was die Studierenden in ihren schulpraktischen Studien erfahren, interessiert das bildungswissenschaftliche Angebot nicht, und was sie in der Fachdidaktik lernen, hat höchst selten Anschluss in den Fachwissenschaften.

Aus diesem Grunde haben verschiedene andere Kommissionen Verzahnungen zwischen den einzelnen Ausbildungselementen und sogar zwischen den Phasen empfohlen.

Verzahnungen jeglicher Art sind aufgrund der modularisierten Studienstruktur und der Beschreibung des Lernaufwandes mit dem ECTS-Punktesystem jederzeit und vor allem weit besser möglich als früher. Hinter dem Vorschlag einer curricularen Verzahnung steht die Idee, dass der Aufbau professioneller Kompetenz stark mit Erfahrungen im Berufsfeld zu tun hat, die thematisch aufbereitet und wissenschaftlich reflektiert werden sollen. Das gelingt nicht, wenn schulpraktische Studien nichts mit anschließenden Seminaren und Vorlesungen zu tun haben. Umgekehrt können die Erfahrungen der Praxis und so die Fragen der Studierenden für das Themenaufkommen genutzt werden, wenn ein gemeinsames Modul vorhanden ist und das Anrechnungssystem darauf abgestimmt wird.

In dieser Sicht bauen die beiden Phasen der Ausbildung nicht zwei verschiedene Kompetenzen auf, die distinkt gehalten und nacheinander gelernt werden können. Man muss nicht erst die Theorie können, um sich danach mit der Praxis zu befassen. Abgesehen davon, dass „Theorie“ ein unabsehbarer Plural ist, der unmöglich studiert werden kann, die Vorstellung, das Studium vermittelt fachliches Wissen und ein konzeptionell-analytisches Verständnis der Berufstätigkeit, muss mit der Frage konfrontiert werden, wie nachhaltig das ist, wenn praktische Erfahrungen fehlen. Die wenigen Befragungen von Referendaren, die es in Deutschland gibt, zeigen etwa, dass die heutigen erziehungswissenschaftlichen Studien in der ersten Phase so gut wie keinen Effekt haben, obwohl - oder weil - sie ausdrücklich als „konzeptionell-analytisch“ deklariert werden.

Wenn ernsthaft die wissenschaftliche Ausbildung auf das Berufsfeld bezogen sein soll, dann müssen die Probleme und Anforderungen des Feldes konkret erfahren und nicht lediglich antizipiert werden. Was zum Beispiel eine gute Massnahme zur Förderung von Schülern ist, kann nicht aus der Didaktik abgeleitet werden. Die wissenschaftliche Reflexion liefert Argumente, die für eine verstärkte Förderung sprechen, auch Daten, wie so etwas möglich ist, aber die Reflexion kann die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und auch nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Sie müssen lernen, wie man effektiv fördert und dürfen nicht einfach ein Postulat übernehmen.

Das Studium muss starke Anteile von *problem-based learning* erhalten und evidenzbasiert sein. Und noch anders formuliert: Das Ausbildungswissen muss zum Berufswissen passen und dieses - anders als heute - auch mitbestimmen. Sonst gilt der Satz der Praktiker: „Vergessen Sie, was Sie bislang gelernt haben.“ Dieser Satz kann heute befolgt werden, ohne ein Verlüsterlebnis mit sich zu bringen. Das berufliche Know How der Lehrkräfte bezieht sich nur zu einem geringen Teil auf das Ausbildungswissen, was vor allem damit zu tun hat, dass dieses Wissen für sich steht und keinen Anschluss suchen muss. Es ist vielfach Prüfungswissen und gerade kein weiter verwendbares analytisches Wissen. Wäre das Ausbildungswissen nach Evidenzen geordnet und würden sich damit Lösungen verbinden, wäre der Effekt ein anderer.

Die Studierenden stellen sich auf die Anforderungen ein, die von ihnen abverlangt werden. Wenn das Curriculum ein unverbindliches Nebeneinander heterogener Elemente vorsieht, kann man das Resultat nicht den Studierenden anlasten. Brauchbare Kompetenzen für die Ausübung des Berufes entstehen so nicht oder nur zufällig, je nachdem, welche Beziehung die Dozierenden zur Lehrerbildung haben. Die meisten Expertisen berücksichtigen das nicht, aber der Erfolg der Lehrerbildung hängt auch davon ab, ob die Dozierenden darin eine lohnende und sinnvolle Aufgabe sehen oder nicht. Heute kann jede Lehrveranstaltung als Beitrag zur Lehrerbildung bezeichnet werden, weil der Bezug nur nominell gesucht werden muss.

Die Lehrerbildung ist heute kein Forschungsobjekt, sie ist auch kein Entwicklungsprojekt mit klaren Zielsetzungen, sie ist wieder einmal Gegenstand staatlicher Reformüberlegungen, aber das macht sie nicht interessant und anspruchsvoll. Die Vorteile der Universität kann man aber nur dann nutzen, wenn die Lehrerbildung zu einer anspruchsvollen Aufgabe wird, bei der Entwicklung, Management und Forschung Hand in Hand gehen. Nur dann lohnt es sich, die Verantwortung für die erste Phase der Universität zu überlassen. Es macht keinen Sinn, einfach nur neue Gremien zu schaffen, es muss echte Entwicklungsaufgaben geben, die ohne Universität nicht zu lösen sind. Dazu gehört vor allem Forschung, die sich auch auf die Effekte der Lehrerbildung beziehen muss.

Die bisherigen Vorgaben von Lehrämtern für Schulformen haben die Entwicklung eher behindert. Sie haben auch zu erheblichen Ungleichgewichten geführt oder diese in Kauf genommen. Die Tätigkeitsfelder angehender Lehrkräfte sind verschieden, allerdings kann die zu fordernde Ausbildungsqualität nicht auch verschieden sein. Es ist zutreffend, dass für den Unterricht in Grundschulen andere Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt werden als für den Unterricht auf den beiden Sekundarstufen. Daher muss die Ausbildung nach den Lehrämtern unterschieden werden, solange diese bestehen. Aber daraus kann nicht gefolgert werden, dass sich die Qualitätsansprüche unterscheiden, also zum Beispiel für den Unterricht mit kleineren Kindern geringere Kenntnisse notwendig sind als für den Unterricht mit Jugendlichen.

Eine der zähen Legenden in der deutschen Lehrerbildung betrifft das gymnasiale Lehramt. Die Ausbildung für dieses Lehramt gilt als anspruchsvoller und erhält mehr Ressourcen als andere Lehrämter, weil auf einer höheren Stufe unterrichtet wird. Aber der Unterricht wird nicht umso höherwertiger, je höher die Stufe ist, auf der unterrichtet wird, abgesehen davon, dass alle deutschen Gymnasien mit der fünften Klasse beginnen. Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer unterscheiden sich von anderen Lehrkräften etwa durch höheren Aufwand in der Korrektur der Schülerleistungen, aber nicht durch qualitativ höheren Unterricht.

Wer in der Grundschule oder in der Hauptschule unterrichtet, muss andere Probleme lösen und sieht sich anderen Herausforderungen gegenüber, aber unterrichtet deswegen nicht qualitativ tiefer stehend. Die Lehrkräfte senken auch nicht die Qualität des Unterrichts herab, wenn sie auf einem tieferen Leistungsniveau unterrichten. Oft ist es gerade umgekehrt. Schliesslich ist es nicht so, dass die umfangreicheren Fachstudien zur Höherwertigkeit des Unterrichts beitragen. Wer in den Gymnasien Mathematik unterrichtet, kann das umso besser, je kompetenter er sich in der Schulmathematik auskennt. Das gilt für Grundschullehrer etwa für den Sachunterricht genauso. Das würde für eine gleiche Ausbildungsdauer aller Lehrkräfte sprechen. Aber auch in der Schweiz gibt es das nicht.

Die Frage, ob für Schulformen oder Schulstufen ausgebildet werden soll, hängt davon ab, welche Struktur der Schule in Zukunft entsteht. Erwartbar ist eine Erweiterung der Grundschule nach unten, wie dies in allen europäischen Ländern üblich ist. Das würde eine Ausbildung für die Basisstufe nach sich ziehen, die die heutige Kindergartenausbildung ablöst. Das Lehramt für die Grundschule könnte dann in zwei Abteilungen studiert werden. Manche Bundesländer erwägen auch eine Zusammenfügung von Haupt- und Realschule, was dann die Ausbildung für nur noch ein Lehramt verlangen würde. Bleibt die Hauptschule bestehen, wird sie sich curricular neu ausrichten müssen, etwa in Richtung Öffnung zur Berufsbildung, was dann Konsequenzen für die entsprechenden Lehrämter hätte.

Ein integrales Lehramt für die Sekundarstufe I ist nicht absehbar, weil die Gymnasiallehrkräfte für ihre Schulform ausgebildet werden und daneben auch noch Sonderschullehrkräfte bestehen. Das schliesst aber gemeinsame Lehrveranstaltungen nicht aus, etwa dort, wo grundlegende Unterrichtskompetenzen vermittelt werden oder wo die deutsche Schulgeschichte Thema ist. Das Selbstverständnis der Studierenden richtet sich aber nach den Lehrkräften aus, für die sie eingeschrieben sind. Die Spezialisierung der Studien ist auch aus diesem Grund unvermeidlich. Angehende Grundschullehrer wollen wissen, wie sie auf ihrer Zielstufe gut unterrichten können. Das begrenzt den Austausch von Lehrveranstaltungen, und dies umso mehr, da ja auch die Studienseminare schulartspezifisch ausgerichtet sind.

Die Schlüsselfrage ist, über welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung verfügen müssen, wo und wie diese erworben werden sollen und mit welchen Mitteln der Erfolg der Ausbildung überprüft werden kann. Professionelle Kompetenzen lassen sich allgemein nach *fachlichen* und *überfachlichen* unterscheiden. Die fachlichen Kompetenzen beziehen sich auf Unterrichtsfächer oder schulische Lernbereiche, auf die hin die Lehrkräfte ausgebildet werden. Überfachliche Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, Unterricht zu halten, verschiedene Methoden anzuwenden, zur Schulentwicklung beizutragen oder auch die beruflichen Erfahrungen reflexiv zu bearbeiten.

Das Kerngeschäft der Lehrkräfte ist Unterricht. Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten. Sie sind damit berufsfähig, aber nicht fertig. Die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich beschreiben und verbindlich festlegen. Die Pädagogische Hochschule Zug in der Schweiz hat überfachliche Standards für das Berufsfeld entwickelt, die die Ausbildung *und* die Weiterbildung bestimmen. Die Kompetenzbeschreibung unterscheidet in zehn Kategorien verschiedene Niveaus, die erreicht oder verfehlt werden können. Am Ende der Ausbildung steht ein Leistungsprofil, das der anstellenden Schule bereits erreichte und noch nicht erreichte Kompetenzen spiegelt. Bei Bedarf kann das Profil auch mit Noten dargestellt werden. Mit solchen Profilen liessen sich auch die Übergänge zwischen den Phasen regeln. Die Studierenden würden zudem Portfolios führen, die ihre Lernfortschritte dokumentieren.

Das Studium der Zukunft ist modularisiert, alle Module haben verbindliche Zielsetzungen, deren Erreichung überprüft wird. Je nach Zielsetzung sind Kooperationen zwischen den Phasen und mit dem Berufsfeld möglich, ohne die Elemente und Sektoren der Ausbildung strikt trennen zu müssen, wie dies in den heutigen Prüfungsordnungen der Fall ist. Eine berufsfeldbezogene Ausbildung lässt sich so nicht organisieren, ich wiederhole diesen zentralen Punkt. Wenn sich die Ausbildung ernsthaft und konsequent am Berufsfeld Schule orientieren soll, dann muss das Feld den zentralen Bezug für die Themengenerierung darstellen. Geprüft werden kann dann auch nicht nur Wissen, sondern geprüft werden muss das Können oder die letztlich erreichte Kompetenz. Aber wie soll das in einem Universitätsstudium erreicht werden, das nach Fächern unterschieden ist?

Allein um diese Frage zu beantworten, sind neue und kreative Formen von Prüfung gefragt. Es sind letztlich die Prüfungen, die materialisieren, was die Formel „konsequente Orientierung am Berufsfeld Schule“ besagen soll. Ohne befriedigende Lösung dieses Problems ist der Staat aus seiner Verantwortung für die erste Ausbildungsphase nicht zu entlassen. Die Teilnahme an Akkreditierungsprozessen genügt nicht, ebenso wenig eine gewisse Mitsprache bei den Curricula. Wenn von einer Outputorientierung die Rede sein soll, dann müssen sich die Prüfungen verändern, nämlich auf den Ausbildungszweck zugeschnitten

sein. Der Staat muss die Standards setzen, die im Berufsfeld verlangt werden, und die Prüfung muss darüber Auskunft geben, in welchem Grade die Standards erreicht wurden.

Bleibt es beim heutigen Prüfungswesen, bleibt es auch bei einem hochgradig individuellen Studienergebnis. Dann sollte man aber auch aufhören, von einer „konsequenten Orientierung am Berufsfeld Schule“ zu sprechen. Die Formel impliziert, dass verbindliche Standards vorhanden sind, die nicht unterlaufen werden können und dürfen. Das führt auch dazu, dass regelmässig Module angeboten werden, die einem Standardprogramm verpflichtet sind. Ausserhalb der Lehrerbildung sind das völlig übliche und normale curriculare Entscheide, die Lehrbücher voraussetzen. In der Schweiz werden derzeit gerade Lehrmittel für die Lehrerbildung entwickelt, und es besagt einiges, dass solche Lehrmittel bislang nicht vorhanden waren.

Die neue Rhetorik darf nicht den Blick auf die Realität verstellen. Bislang sind weder die Fachwissenschaften noch die Fachdidaktik oder die neuen Bildungswissenschaften darauf eingestellt, Themen für das Berufsfeld anzubieten, die nicht lediglich nomineller Natur sind, sondern die von Studierenden als nützlich und weiterführend erfahren werden. Das Gleiche gilt für Prüfungsformen, die den Zuwachs von Kompetenz über die Dauer der Ausbildung beschreiben, oder Beratungen, die mit Eignungsentscheiden verbunden sind. Wer mehr will als eine Fachausbildung, muss dafür eine geeignete Organisationsform zur Verfügung haben. Ein Grossteil der Schwierigkeiten ergibt sich daraus, dass für die Fachausbildung eine Organisationsform besteht, eben die Universität, für das „mehr“ jedoch nicht.

Die Studierenden sind die zentralen Akteure, die Reform muss ihren Interessen und Anliegen entgegen kommen, was auch heisst, dass die Ausbildung den Test ihrer Nützlichkeit bestehen muss. Schweizer und amerikanische Studien zeigen deutlich, dass - fern dem deutschen Bildungsideal - diese Nützlichkeitserwartungen bestehen und die Ausbildungsgänge auch danach beurteilt werden. Die Studierenden müssen daher Kundenmacht erhalten, wenn mir der Ausdruck gestattet ist, das vor allem entspricht den Intentionen der Bologna-Reform, nicht das, was die deutsche Bildungsverwaltung daraus gemacht hat.

Generell gesagt: Die Ausbildung muss zu den Anforderungen des Berufsfeldes passen und so ihr Eigenleben beschränken. Bislang ist das weitgehend zufällig. Hilfreich wären hier tatsächlich Kerncurricula, die fachliche Standards verbindlich vorgeben, ohne lediglich eine neue Nomenklatur einzuführen. Ohne Curriculum - nochmals gesagt - gibt es zwischen den Ausbildungsteilen keine Verbindung und keinen geregelten Aufbau. Wenn es eine Abstimmung zwischen den Fächern oder sogar zwischen den beiden Ausbildungsphasen geben soll, dann über ein gemeinsames Curriculum, das aufeinander aufbaut. Ansonsten sollte man es bei der Trennung belassen.

Die neue Studienstruktur macht die Lehrerbildung noch komplizierter. Es gibt nunmehr zwei universitäre Abschlüsse, wobei der erste polyvalent gehalten sein muss. Gemäss KMK-Beschluss vom 2. Juni 2005 sieht die Anerkennung von Studiengängen neuer Art einen Bachelor- und einen Masterabschluss vor, ohne zugleich die Dauer vorzuschreiben. Das erklärt, warum ein- oder zweijährige Master im Gespräch sind und - entgegen dem KMK-Beschluss - sogar über einen vierjährigen Bachelor of Education nachgedacht wird, der eine Polyvalenz eigener Art mit sich bringen würde.

Zum Vergleich: Die Primarlehrkräfte in der Schweiz absolvieren eine dreijährige Ausbildung und machen einen Bachelorabschluss, der ein Berufspatent darstellt. Von

Polyvalenz ist keine Rede. Wer weiter studieren will, kann dies entweder an den Ausbildungsstätten der Primarlehrkräfte, die eigene Masterabschlüsse anbieten, oder an den Universitäten. Die Masterstudiengänge der Pädagogischen Hochschulen sind themen- und nicht fachbezogenen, wer nach einem Bachelorabschluss an den Universitäten weiterstudieren will, erhält Zugang zu den Masterstudiengängen nur mit zum Teil erheblichen Auflagen.

„Polyvalenz“ meint Verwendbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen auch in anderen Berufsfeldern. Ob es hierfür einen Arbeitsmarkt gibt, bleibt abzuwarten. Sicher befähigt ein Bachelorabschluss in zwei Fächern zu etwas, aber ob auch Nachfrage entsteht, bleibt abzuwarten. Das sage ich nicht wertend, seinerzeit hat auch kaum jemand damit gerechnet, dass sich für den Abschluss in Diplom-Pädagogik ein Markt finden wird. Die kritische Frage für die Lehrerbildung besteht darin, wie spezifisch oder ob überhaupt ein solcher Abschluss auf ihre Belange hin ausgerichtet ist.

Die zweite Frage ist die Länge und Ausrichtung des Masterstudiengangs. Wenn ein polyvalenter Bachelorstudiengang wohl zwei Fächer vorschreibt, nicht jedoch Lehrerbildungsanteile, und zwar weder in den Fächern noch in Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien, dann käme ein einjähriger Master in Education einem massiven Abbau gleich, abgesehen von allen Problemen der Verzahnung. Ein zweijähriger Master mit einem Praxissemester wäre dann eine Lösung, wenn tatsächlich eine curriculare Struktur aufgebaut wird, die die verbleibenden Studienelemente sinnvoll verknüpft. Eine andere Lösung wäre eine Schul- oder Berufsassistent, die an die schulpraktischen Studien anschliesst und studienbegleitend absolviert wird. In beiden Fällen wird ein Teil des Referendariats vorweggenommen. Die zweite Phase könnte als Berufseingangsphase reorganisiert werden. Voraussetzung für solche Schritte ist ein gemeinsamer ECTS-Rahmen für beide Phasen, mindestens aber für den Masterstudiengang.

Die schulpraktischen Studien, ob nun im Bachelor-Studium oder danach, sollten möglichst mit *best practice* bekannt machen, also nicht nur mit dem Alltag, sondern auch mit herausragenden Lösungen im Blick auf den Unterricht und die Schulentwicklung. Ausserdem sollten die schulpraktischen Studien für die Abklärung der Berufseignung genutzt werden. Entsprechende Verfahren sind in der Schweiz entwickelt worden und haben auch schon zu Ausschlüssen wegen mangelnder Eignung geführt.

Möglich ist das in enger Kooperation zwischen den Hochschulen und dem Praxisfeld. Das Verfahren basiert auf kategorial transparenten Beurteilungen durch die Lehrkräfte, die dafür ausgebildet wurden. Generell müssen die Lehrkräfte der Ausbildungsschulen mit geeigneten Qualifizierungs- und Unterstützungsmassnahmen besser an die Lehrerbildungsinstitutionen gebunden werden. Sie sind umso mehr zu einer nachhaltigen Kooperation bereit, je besser sie eingebunden sind und je transparenter die Erwartungen kommuniziert werden. Das gilt für die schulpraktischen Studien, die von den Praktikumsstellen organisiert werden, ebenso wie für die Studienseminare.

Gute Beispiele gibt es vor allem im zweiten Bereich. Viele Studienseminare sind dabei, sich in Richtung einer standardbasierten Ausbildung zu entwickeln. Es gibt auch Beispiele, die zeigen, dass sich der Vorbereitungsdienst und der Berufseinstieg koppeln lassen. Hier entsteht eher ein Abstand zur universitären Ausbildung, der damit zu erklären ist, dass die Studienseminare - unter staatlicher Verantwortung - sich als den eigentlichen Ort der Lehrerbildung verstehen und dabei zunehmend auf Entwicklung setzen, die auch in Richtung Weiterbildung der Lehrkräfte geht. Wenn die Universitäten, wie verschiedene Gutachten

vorschlagen, sich ebenfalls in der Weiterbildung engagieren, dann entsteht eine Konkurrenzsituation, in der nicht die Universität die besseren Karten haben muss.

Eine zentrale Frage betrifft das Personal der Ausbildung. Mit neu berufenen Professoren, die in der Lehrerausbildung tätig sind, sollten Leistungsvereinbarungen geschlossen werden, die den Auftrag spezifizieren und die Ressourcenzuweisung terminieren. Das Personal der zweiten Phasen müsste eine eigene Ausbildung erhalten, die auf den Auftrag, die Lehrfunktionen und das Tätigkeitsfeld zugeschnitten ist, so wie etwa auch Schulleitungen ausgebildet werden. Es gibt inzwischen Beispiele, dass die Leitungen der Studienseminare nur dann gewählt werden, wenn sie über Zusatzausbildungen etwa in Personalführung oder in Ausbildungsmanagement verfügen.

Wer soll die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernehmen? Zentren für Lehrerbildung sind dafür nur wirklich geeignet, wenn sie Befugnisse und Kompetenzen erhalten, also mit Entscheidungsmacht ausgestattet werden. Die zweite Phase und die Abnehmer der Ausbildung, also die Schulen, sollten in diesen Zentren angemessen vertreten sein. Die bisherigen Zentren sind ganz unterschiedlich organisiert und ausgestattet, oft haben sie lediglich Koordinierungsaufgaben und verfügen über wenig Rückhalt in der Universität. Soll das anders werden, muss die Lehrerbildung Teil des Entwicklungsprogramms der Universität werden, in ihrem Leitbild vorkommen und über eigene Ziele verfügen. Eine Lehrerbildungsfakultät, wie in Köln, hat sich allerdings kaum bewährt.

Von Verantwortung für die Lehrerbildung kann nur dann gesprochen werden, wenn der Ausbildungserfolg überprüft wird. Das ist durch regelmässige Evaluationen möglich, deren Resultate Konsequenzen haben. Ungeeignete Module müssen ersetzt werden können, was „ungeeignet“ ist und was nicht, muss sich am Ausbildungserfolg bemessen lassen. Daraus würde folgen, nicht nur dass alle Lehrveranstaltungen durch die Studierenden evaluiert werden, sondern auch, dass Transferdaten erhoben werden, also Daten, die erfassen, was bei den Abnehmern ankommt und so tatsächlich Verwendung findet.

Auch hier sollte man realistisch sein. Von einer solchen Feedback-Kultur, die sich ernsthaft an den Resultaten orientiert, ist die Lehrerbildung weit entfernt. Erste Erfahrungen mit Abnehmerrückmeldungen machen deutlich, dass hier ein mühsamer Kulturwandel verlangt wird. Studien, die zeigen, wie Studierende tatsächlich lernen, belehren auch darüber, dass die Rhetorik der Ausbildung im Blick auf den Effekt nicht sehr verlässlich ist. Der „reflektierte Praktiker“ ist nur ein Schlagwort, ebenso die „ko-konstruktive Lernumgebung“ oder die „effiziente Ressourcennutzung“, solange sich damit keine konkreten Erfahrungen verbinden. Immerhin gibt es aber Erfahrungen, dass Studienangebote aus dem Programm genommen werden, wenn sie mehrfach schlecht beurteilt wurden.

Bleibt die Frage, wie es gute Schulen und hervorragende Lehrkräfte geben kann, wenn die Ausbildung dermassen viele Defizite hat. Darauf gibt es im Prinzip zwei unbefriedigende Antworten. Erstens: Die Reformdiskussion konzentriert sich naturgemäss auf die Defizite, hat aber keinen Gesamteffekt vor Augen, der angesichts der Qualität des Berufsfeldes nicht nur negativ sein kann. Und zweitens: Die Ausbildung bezieht sich wesentlich auf sich selbst und erlaubt nur einen schwachen Transfer; der Aufbau professioneller Kompetenz erfolgt im Ernstfall, also in den Eingangsjahren des Berufes.

Es ist nicht gut untersucht, was genau die Ausbildung bewirkt. Die Reformdiskussion gibt es, weil die Situation als unbefriedigend erlebt wird, woraus zu schliessen ist, dass Reformen Optimierungen darstellen sollen. Das Lehrerbildungssystem lässt sich auf

zweifache Weise optimieren, im Blick auf seine Teile und bezogen auf das Ausbildungsziel. Das verlangt Anpassungen der Struktur, vor allem aber eine Steuerung durch Resultate. Wir wissen nicht, wie weit die guten Schulen und die hervorragenden Lehrkräfte von der Aus- und Weiterbildung profitiert haben. Aber das muss Ziel sein.