

Jürgen Oelkers

*Die Lehrerbildung im Umbruch? *)*

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat zwischen 2004 und 2009 Standards für die Lehrerbildung verabschiedet. Unterschieden werden bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards. Die Anstrengung ist zu loben, aber ist deswegen die Lehrerbildung „im Umbruch“? Die Standards gibt es in Papierform, es sind Themenlisten und Beispielsammlungen, für die Verbindlichkeit reklamiert wird, ohne zugleich die Kontrollchancen zu benennen. Tatsächlich ist das, was in der Behördensprache „Umsetzung“ genannt wird, auch kaum zu kontrollieren. Die Universitäten sind auch im Zeitalter von Bologna autonom, die Professoren können ihr Lehrangebot selbst bestimmen und sie müssten einen Sinn für die Lehrerbildungsvision der KMK haben, wenn sie sich auf deren Standards einlassen sollen.

Inhaltliche „Standards“ haben einen aus Sicht der Professoren und Dozenten unangenehmen Nachteil, sie geben wiederkehrende Themen vor und beschneiden so die Angebotsfreiheit. Also wird man die Standard-Themen so abstrakt wie möglich formulieren, um auf den unteren Ebenen die Freiheit zu erhalten.

- Eine Veranstaltungsbezeichnung „Lernpsychologie I und II“ lässt ebenso alle Möglichkeiten offen wie „Erziehung und Gesellschaft“ und selbst „Unterrichtsmethoden“, wenn man nur „Unterricht“ und „Methoden“ weit genug fasst.
- Unterricht muss nicht Schulunterricht sein und Methoden können sich überall auf Wege des Lernens beziehen.

Aber auch umgekehrt wird ein Schuh draus: Man kann sich im Studium intensiv mit der „Projektmethode“ befassen, ohne zu lernen, wie man sie in realen Schulsituationen anwenden kann. Und „Projekt“ kann wiederum alles sein, mit Lerntätigkeit zu tun hat.

Also ganz so einfach wie mit der Idee der Standards wird sich kein „Umbruch“ der Lehrerbildung erreichen lassen. Schon im Begriff „Lehrerbildung“ steckt ein Problem, nämlich *Bildung*. Seit der Erfindung von Lehrstellenverträgen zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird in Deutschland fein zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ unterschieden, damit Gymnasien nur ja nicht mit Berufsschulen verwechselt werden, aber auch um das Niedere vom Höheren abzugrenzen. Die Lehrerbildung gilt einem Beruf, wäre also eigentlich „Ausbildung“, aber das war immer zu profan, es musste „Bildung“ sein, auch um den Adressaten, nämlich die Lehrerpersönlichkeit, bezeichnen zu können. Sie wurde nie als „Lehrling“ verstanden. Erst heute spricht man verschämt von „Novizen“, als handele es sich um die Aufnahme in ein Kloster.

*) Vortrag anlässlich der Auftaktkonferenz des Comenius-Regio-Projekts am 15. November 2010 in Kassel.

Worum es eigentlich geht, liesse sich ganz profan bezeichnen, nämlich die Rekrutierung und Entwicklung von Personal für ein Berufsfeld. Doch „Personalentwicklung“ stösst schon wieder auf Unmut, bei den Lehrkräften nämlich, die sich pädagogisch-individuell verstehen und die nicht einfach „Personal“ sein wollen, weil zwischen Schule und Aldi ein Unterschied gemacht werden muss. Und auch die Studierenden stellen sich auf die Lehrerbildung ein und nicht auf eine schnöde Analogie zu einem Discounter. Das Studium eröffnet künftigen Lehrerinnen und Lehrern den Zugang zu einem Berufsfeld, das mehr verlangt als nur ein „training-on-the-job“. „Beruf“, hiess es in früheren Epochen der Lehrerbildungsliteratur, setzt „Berufung“ voraus und die ist gekoppelt mit Bildung und nicht mit Ausbildung, was allerdings im Zeitalter von Lernmodulen und so der Theorie des didaktischen Baukastens doch anachronistisch wirken muss.

Dies vorausgesetzt werde ich das Thema des Vortrages in drei verschiedenen Schritten bearbeiten: Zunächst frage ich, wie in Zukunft das Personal rekrutiert werden soll, also wo bei absehbarem Mangel die angehenden Lehrkräfte herkommen sollen und wie man sie gewinnen kann (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf den konkreten Weg in den Beruf ein und frage nach den Abstimmungen hin zum Berufsfeld, die mehr sein müssen als die zahnlose Betonung des „Praxisbezuges“ (2). Abschliessend komme ich auf die Weiterentwicklung der heutigen Organisation der Lehrerbildung zu sprechen und gehe auf Fragen der Qualitätssicherung ein, die bislang eher ein Fremdwort in der Diskussion sind. Die neue Studienstruktur und das Verhältnis der Ausbildungsphasen thematisiere ich unter diesem Gesichtspunkt (3).

1. Die Rekrutierung des zukünftigen Personals der Schulen

Die heutigen Abiturienten entscheiden sich überwiegend aufgrund persönlicher Präferenzen für ein Lehramtsstudium, allerdings gibt es auch eine Minderheit, die das Studium auf sich zukommen lässt oder hier nur eine Notlösung sieht. Über die Motive und Studienwahlentscheide von Lehramtsstudierenden ist in letzten Jahren heftig diskutiert worden, etwa im Blick auf die so genannte „Feminisierung“ oder eine Negativauslese der Studierenden, die an den Abiturnoten festgemacht und dann gerne mit dem Ausland, vorzugsweise Finnland, verglichen wird. Dabei wird oft übersehen, dass in der Entwicklung der Lehrerbildungssysteme ganz andere Faktoren wirksam werden.

Eine gravierende Frage ist, wie sich der Mangel an Lehrkräften entwickelt und welche Folgen das für die Rekrutierung des Personals haben wird.

- Gemäss einer Prognose der KMK von 2003 müssen von den rund 789.000 Lehrkräften, die 2002 hauptberuflich im Schuldienst beschäftigt waren, bis 2015 rund 365.000 ersetzt werden.
- Der jährliche Einstellungsbedarf beträgt bezogen auf alle Lehrämter etwa 26.500 Personen.
- Die allgemeine Deckung wird auch bei einer sehr günstigen Vorhersage um mehr als 10% unterschritten und der Mangel steigt noch für Berufsschulen, die naturwissenschaftlichen Fächer der Gymnasien und die heutigen Hauptschulen (Statistische Veröffentlichungen 2003).

Tatsächlich ist die Einstellungspraxis aber erheblich anders als von der KMK angenommen: Zwischen 2003 und 2005 wurden nicht wie angenommen 88.000 sondern

lediglich 73.200 Lehrkräfte neu angestellt. 2006 wurde dieser Trend angehalten, es wurden bundesweit knapp 500 Lehrkräfte mehr eingestellt als die KMK-Prognose vorausgesagt hatte, was vor allem damit zu tun hatte, dass in Nordrhein-Westfalen 7.500 Lehrkräfte eingestellt wurden. 2007 blieben die Einstellungszahlen wiederum unter der Prognose, und dies erheblich (Dedering/Meetz 2007).¹

Was genau in den nächsten Jahren geschehen wird, ist kaum absehbar. Aber so viel lässt sich doch sagen:

- Der demographisch bedingte Rückgang der Schülerzahlen führt zum Abbau von Personalstellen.
- Gleichwohl wird mindestens in bestimmten Bereichen eine Mangelsituation fortbestehen.
- Das gilt für den Unterricht in den Naturwissenschaften auf der Sekundarstufe II, aber vermutlich auch im Vorschulbereich.
- Die Bundesländer reagieren darauf sehr unterschiedlich.

„Quereinsteiger“ aus anderen Ausbildungen werden daher aller Voraussicht nach an Gewicht gewinnen, weil die Lehrerbildung auch bei sinkenden Schülerzahlen den Ersatzbedarf nicht abdecken kann. Zwischen 2002 und 2007 waren 45% der Referendarinnen und Referendare etwa im Fach Physik für das gymnasiale Lehramt „Quereinsteiger“ ohne Erstes Staatsexamen.² Die Schulen werden also nicht einfach nur Berufsanfänger vor sich sehen, sondern auch erfahrene Berufsleute, die umgeschult werden.

- Heute liegt das Augenmerk der Ausbildung ganz auf Novizen, die ihre erste Berufsausbildung absolvieren.
- Die viel geschmähte Karriere „aus der Schule“ „für die Schule“ ist systembedingt.
- Anderes ist gar nicht vorgesehen oder gilt als Notbehelf in allerdings periodisch wiederkehrenden Krisen,
- die nicht ohne Sarkasmus den Namen „Schweinezyklus“ erhalten haben.

Doch zuerst zu den Abiturienten: Was veranlasst sie, ausgerechnet ein Lehramt zu studieren und wie kann diese Entscheidung beeinflusst werden? Ich beginne mit dem, was man einen Originalton nennt. In einem „Forum Lehramt“ des Internetanbieters *Studi's online.de* fragte eine Abiturientin, die „unbedingt Lehramt auf Grundschule“ studieren wollte, wo man das könnte, wenn der eigene NC - gemeint ist der Notenschnitt des Abiturs - „äusserst schlecht“ sei. Eine der Antworten zwei Tage später lautete so:

„No Prob. Geh doch einfach nach Baden-Württemberg, da kann fast jeder **** Grund- und Hauptschullehramt studieren. Das ist dort echt kein Problem. Du brauchst nur ein Abischnitt unter 3,5. Dort ist es echt egal, ob du geeignet bist oder nicht. Die sind froh über jeden, der sich entschliesst, Hauptschullehrer zu werden. Du studierst dort dann halt Schwerpunkt Grundschule, unterrichtest aber nachher wahrscheinlich an einer Hauptschule. Nur zu, die freuen sich. Du bist dort willkommen. Viel Spass und viel Glück!“

¹ Prognostiziert wurden 25.000 Neueinstellungen, die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung der Universität Duisburg-Essen errechnete eine Einstellungszahl von 21.207 (Dedering/Meetz 2007, S. 4).

² Pressemitteilung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft vom 20. Februar 2009.

Die Abiturientin war mit der Antwort nicht zufrieden. Sie schrieb zurück: „Nunja ... ich will aber nicht an einer Hauptschule unterrichten. Ich möchte mit kleinen Kindern arbeiten, sprich Grundschule.“

- Am 28. Juni 2007 heisst es in einem weiteren Eintrag: „die horrorstorys, dass alle grundschullehrer zur haupt müssen, finde ich ziemlich albern,
- es gibt in ein paar Jahren wahrscheinlich eh keine hauptschulen mehr.
- in SH und HH schon in zwei Jahren nicht mehr.“³

Das Beispiel ist natürlich nicht repräsentativ, aber es zeigt doch Probleme auf. Zunächst ist die Frage, wie die Studienwahlentscheide zustande kommen und was sie konkret beeinflusst. Offenbar spielen dabei die Kommunikation innerhalb der eigenen Kohorte eine wichtige Rolle, aber auch die Selbsteinschätzung, das Geschlecht und der mit dem Abitur erreichte Notendurchschnitt. Der Studienwunsch, das zeigen Schweizer Daten über Maturandinnen und Maturanden deutlich (Oelkers 2008), ist am Ende der Schulzeit nur dort konkret und präzise, wo während der Schulzeit Fachpräferenzen aufgebaut wurden oder wo das Elternhaus den Entscheid beeinflusst hat.

Lehrämter ausserhalb des Gymnasiums sind nicht Teil der Schulerfahrung. Wer ein nicht-gymnasiales Lehramt wählt, entscheidet sich aufgrund persönlicher Präferenzen wie den „Umgang mit kleinen Kindern“, der aufgrund des Bildes kleiner Kinder in der Öffentlichkeit ausserordentlich positiv besetzt ist und vielfach die Studienwahl junger Frauen bestimmt, ohne über die reale Situation des Berufs oder auch nur des Studiums irgendetwas auszusagen.

- Die Grundschule wird idealisiert, weil die Kinder idealisiert werden.
- Die tatsächlichen Anforderungen sollen dann diesem Bild entsprechen,
- das zugleich ein Grundmotiv für die Berufswahl darstellt und eigentlich nicht enttäuscht werden darf.
- So kann der „Praxisschock“ dann leicht entstehen.

Die Lehrerbildung wird die Studienwahl nur dann beeinflussen, wenn sie sich selbst überzeugend darstellen kann und Nachfrage erzeugt. Die Universitäten und Hochschulen müssen in den Schulen entsprechende Kampagnen organisieren und mit eigenen Lehrerbildungsseiten im Internet präsent sein. Die Studierenden müssen wissen, was sie im Studium erwartet, das heisst die Leistungsanforderungen und die Berufsaussichten sowie die Verdienstmöglichkeiten und die soziale Absicherung müssen klar festgelegt und deutlich kommuniziert werden. Ausserdem muss der Wunsch, Lehrerin und Lehrer werden zu wollen, geweckt und sinnvoll unterstützt werden, ohne bloss Propaganda zu betreiben. Es muss mehr sein als routinierte Berufsberatung.

Die sechs „Lehramtstypen“, die die KMK festgelegt hat, werden von den angehenden Studentinnen und Studenten unterschiedlich bewertet und mit den eigenen Leistungsaspirationen verknüpft.

- Die Wahrscheinlichkeit, dass männliche Abiturienten mit einem hohen Notendurchschnitt Lehramter für Grund- oder Hauptschule studieren, ist äusserst gering.

³ NC an Universitäten für Grundschule: <http://www.studis-online.de/Fragen.Brett/> (Zugriff auf die Seite am 29. August 2009; die Rechtschreibung entspricht dem Original.)

- Das gilt auch in umgekehrter Hinsicht, weibliche Abiturienten mit einem tiefen Notendurchschnitt entscheiden sich wenn für ein Lehramt, dann für die Grundschule.
- Ausnahmen bestätigen die Regel.

Die Hauptschule ist als „Restschule“ negativ etikettiert und die Grundschule ist die für „kleine Kinder“; im ersten Fall wird von den männliche Abiturienten ein sozialer Abstieg befürchtet, im zweiten Fall eine Dominanz durch das andere Geschlecht. Weil das so ist, sollten Kampagnen für die Lehrämter, egal ob sie in den Gymnasien stattfinden oder auf die breitere Öffentlichkeit darauf ausgerichtet sind, auch den Studierenden eine Stimme geben. Für diejenigen, die sich für ein Studium entscheiden müssen, haben sie nach den Praktikern die höchste Glaubwürdigkeit. Beide Gruppen sollten auch bei der Vorstellung der Studiengänge präsent sein, die immer mehr Universitäten vor Beginn des Studiums anbieten, um auch so die Wahl zu beeinflussen.

Im Blick auf die viel zitierte Feminisierung wie des Berufs so auch des Studiums liegen für Baden-Württemberg Zahlen vor: An den sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes waren im Wintersemester 2007/2008 19.937 Studierende eingeschrieben, darunter 15.702 Frauen. 10.648 studierten im Lehramt für Grund- und Hauptschulen, von ihnen waren 8.891 Frauen. Im Lehramt für Realschulen studierten 4.484 männliche und 3.006 weibliche Studierende (Statistische Berichte 2008). Gäbe es In Baden-Württemberg ein eigenes Lehramt nur für die Grundschulen, sähe die Verteilung nochmals anders aus.

Was „Feminisierung“ des Lehrerberufs genannt wird, hat in der Öffentlichkeit kein gutes Image, stellt aber nicht das zentrale Problem der Schulentwicklung dar. Ein negativer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht von Lehrpersonen und dem Erfolg ihres Unterrichts lässt sich nicht nachweisen. Das gilt auch für positive Effekte: Finnland ist nicht deswegen Spitzenreiter im PISA-Ranking, weil in der finnischen Gesamtschule überwiegend Frauen unterrichten. Die öffentliche Diskussion folgt hier leicht Plausibilitäten, die kurzschlüssig verfahren und sich Ressentiments verdanken. Man stelle sich eine Schuler vor, die „maskulinisiert“ wäre.

Eher scheint die Frage zu sein, warum Lehramtsstudiengänge für leistungsstarke Abiturienten nicht attraktiv sind, ausgenommen die für Gymnasien. Die Vermutung, dass eine Korrelation zwischen schlechteren Abiturnoten und der Wahl bestimmter Lehrämter bestimmt, hat die deutsche Öffentlichkeit beschäftigt,⁴ allerdings sind die damit verbundenen Schlussfolgerungen wenig überzeugend, selbst dann, wenn die vorliegenden Daten verlässlich wären. Was in der Diskussion oft unterstellt wird, eine Korrelation zwischen den Abiturnoten und dem Erfolg in den Lehramtsstudiengängen oder gar dem Erfolg des späteren Unterrichts, lässt sich mit den vorliegenden Studien nicht nachweisen.

Das ist erklärbar; das professionelle Wissen von Lehrpersonen hat wenig mit dem zu tun, was die Abiturnoten beschreiben. Abgesehen von der gymnasialen Allgemeinbildung wird Professionswissen erst im Studium und mit Blick auf anschließende Verwendungssituationen aufgebaut, wobei es auch schwer ist, vom Leistungsstand im Studium etwa in der Erziehungswissenschaft (Nolle 2004, S. 168ff.) auf die anschließende Praxis zu schliessen. Zudem sind die Anforderungen in den einzelnen Ausbildungsfächern sehr verschieden, so dass pauschale Schlussfolgerungen etwa von Einstellungen der

⁴ „Das Comeback der Lehrer“. FAZ Net vom 20. September 2009. Siehe auch: Die Zeit Nr. 16 (2009).

Studienanfänger (Krawietz/Heine 2007) auf die Leistungsfähigkeit im Studium und die spätere Berufsausübung kaum sehr plausibel sind.

Weil sich die Studienwahl mit den heutigen Möglichkeiten der Kommunikation nur schwer beeinflussen lässt, kommt der Eignungsabklärung während des Studiums eine zentrale Rolle zu. Schon John Goodlad (1990, S. 215), der die erste grosse Studie über die Wirksamkeit der Lehrerbildung vorgelegt hat, verwies darauf, dass sich die pädagogischen Grundüberzeugungen und Werthaltungen der angehenden Lehrkräfte durch das Studium kaum verändern lassen, sie sind am Ende ähnlich geartet wie am Anfang und stehen meistens schon vor Beginn des Studiums fest. Das zeigen auch Schweizer Untersuchungen (Widmer 2004).

- Umso wichtiger ist dann die Abklärung der praktischen Eignung für den Beruf.
- An den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz findet die Eignungsprüfung im ersten Ausbildungsjahr statt und setzt ein geregeltes Verfahren voraus.
- Ausgangspunkt dafür sind die Erfahrungen im ersten Schulpraktikum.
- Das Verfahren kann zum Ausschluss vom Studium führen.

Das neue Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sieht als erstes deutsches Lehrerbildungsgesetz eine Eignungsabklärung vor. Allerdings sind sowohl das Verfahren als auch die Konsequenzen offen, nicht zuletzt im Blick darauf, was bei attestierter *Nichteignung* geschehen soll. An Schweizer Pädagogischen Hochschulen werden die Studierenden bei einer negativen Abklärung aus dem Studium entlassen. Der Fall kommt nicht oft vor, aber bereits das Verfahren beeinflusst das Verhalten der Studierenden. Ein damit verbundenes Problem sei wenigstens genannt; es ergibt sich aus der Hochschulfinanzierung: Wenn pro Kopf der Studierenden finanziert wird und die Einschreibzahlen sinken, dann hat jede Hochschule Mühe mit Verlusten, egal wie sie zustande kommen.

Aber wahrscheinlich wirkt bereits das Beratungsgespräch nach der Eignungsabklärung; beide Gefässe wären in der deutschen Lehrerbildung sinnvolle Innovationen, die allerdings mit einem hohen logistischen Aufwand verbunden sind und zusätzliche Kosten verursachen. Doch es wäre eben auch eine lohnende Aufgabe, die Studienwahl mit einem möglichst echten und aussagekräftigen Eignungspraktikum in den Schulen zu verbinden, damit der Berufswunsch möglichst früh eine realistische Dimension erhält. Die „kleinen Kinder“ in der Vorstellung sind nicht die, die man in den Schulen zu sehen bekommt.

Damit lässt sich die Frage verbinden, wo die Studierenden der Lehrämter herkommen und warum es unter ihnen so wenig Ausländer gibt. Ein Prozent derjenigen Studierenden, die im Wintersemester 2007/2008 an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs eingeschrieben waren, sind Ausländer.⁵ Genauere Zahlen liegen nicht vor, etwa ob es sich um Ausländer mit deutschem Wohnsitz handelt oder nicht. Mehr als 15 Prozent der Studierenden an den Universitäten des Landes Baden-Württembergs sind Ausländer, darunter die Hälfte Frauen (Statistische Berichte 2008).

Man kann daraus den Schluss ziehen, dass die Lehramtsausbildungen nicht nur einen starken Gender-Bias haben, sondern auch ein Problem der nationalen Zugehörigkeit. Deutsche Lehrkräfte werden für Schulen ausgebildet, die ausserhalb der Gymnasien und abhängig vom Standort multiethnisch verfasst sind. Hier stellt sich die bislang unbeantwortete

⁵ 940 von 19.837, darunter 761 Frauen (Statistische Berichte 2008).

Frage, mit welchen Mitteln der Ausländeranteil in den Lehramtsstudiengängen gezielt verstärkt werden kann, ohne dabei falsche Anreize zu setzen oder schlechte Begründungen zu liefern. Ich lasse diese Frage so stehen.

In John Goodlads Studie war ein Ergebnis, dass die meisten der befragten Studierenden „were strongly committed to teaching as a first career choice“ (Goodlad 1990, S. 221). Die Entscheidung, ein - in deutscher Terminologie - Lehramtsstudium aufzunehmen, erfolgte oft gegen das eigene Umfeld, also die Eltern, den Freundeskreis und sogar die eigenen Lehrer. Auch deutsche Studien zeigen, dass der Berufsentscheid und so die Studienwahl in aller Regel und entgegen der öffentlichen Zuschreibung keineswegs immer Verlegenheit darstellen; die Motive für das Studium stellen auf der anderen Seite eine zentrale Bedingung für den Studienerfolg dar.

- Das Lehramtsstudium wird überwiegend aufgrund seiner Wertkomponenten aufgenommen
- und nicht, weil die Schwierigkeiten als angenehm gering angenommen werden und die zeitliche Belastung gering erscheint (Pohlmann/Möller o.J.).
- Solche hedonistischen Motive gibt es, aber nicht bei der Mehrzahl der Studierenden.
- Allerdings ist es auch irrtümlich, allen eine gleich hohe pädagogische Motivation zuzutrauen.

Wer sich an deutschen Universitäten und Hochschulen für Lehramter ausbilden lässt, hat in den meisten Fällen eine bewusste Wahl getroffen. Allerdings ist Vorbereitung auf die tatsächliche Berufssituation immer noch wenig realistisch. Die vielen Teilzeitanstellungen, etwa, die ein zentrales Hindernis der Schulentwicklung darstellen, sind ebenso wenig Thema wie die Schulung für den Elternabend, die Stimmführung beim Unterricht oder die Bewältigung unerwarteter Krisen.

Der bevorstehende Lehrermangel wird sich allein mit solchen Massnahmen aber nicht gegensteuern lassen. Eine zentrale Frage wird sein, wie die „Quereinsteiger“ rekrutiert werden. Bislang gelten sehr restriktive Zulassungsbedingungen. Zwar steigen in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen die Zahlen der Lehramtsstudierenden, aber der Ersatzbedarf ist aufgrund der bevorstehenden Pensionierungen grösser als die prognostizierte Zahl der Absolventen, zumal sich hier zwischen den Lehrämtern und den Fachgruppen grosse Unterschiede auftun. Es bleibt also gar nichts anderes übrig, als die Wege in den Beruf zu öffnen und nicht das gesamte Personal über die zweiphasige Lehrerbildung anzustellen und dann noch Wartelisten von Referendarinnen und Referendaren zu bilden, die „Altbewerber“ genannt werden.

Eine Möglichkeit ist die Anstellung von Fachpersonen aus anderen Berufen und die berufs begleitende Ausbildung für ein Lehramt.⁶ Die Anstellung kann einen Eignungstest voraussetzen und sollte ein schulinternes Assessment implizieren. Nichts Anderes erfahren heute die Referendare, wenn sie eigenständig unterrichten und zugleich von Mentoren betreut werden. Die Anstellung von Quereinsteigern wäre *vorläufig* bis zum Abschluss der Ausbildung für den Lehrberuf. In der Schweiz liegen gute Erfahrungen mit solchen Anstellungen vor, die auch mit Pensensreduktionen arbeiten und so sehr flexibel sind. Allerdings ist das Ziel auch dieses Weges immer die Erreichung des Lehrpatents als

⁶ In Nordrhein-Westfalen ist ein „Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst“ vorgesehen (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §13).

Voraussetzung für die volle Anstellung, die zunächst nicht gegeben ist. Im Gegenzug wird Unterrichtsversorgung gesichert, also das vorrangige politische Ziel erreicht.

Mit solchen Lösungen tun sich die deutschen Bundesländer schwer, die Anstellung eigentlich nur mit voller Ausbildung verbinden und so für Quereinsteiger nicht sehr attraktiv sind, zumal die Erfahrung in ihrem ursprünglichen Berufsfeld in keiner Hinsicht angerechnet wird. Aber der Ersatzbedarf wird kreative Lösungen erzwingen, er muss nur gross genug und für die Eltern heutiger Schüler unübersehbar sein. Dafür spricht auch der tatsächliche Weg in den Beruf, der von den deutschen Universitäten so gerne übersehen wird. Das wird mich bin einem zweiten Schritt beschäftigen. Der Weg ist nicht einfach der von Modulprüfung zum Staatsexamen.

2. *Der Weg in den Beruf*

Amtierende Lehrkräfte verstehen sich als Experten für Unterricht, damit als fertig und nicht als Objekt ständiger Entwicklungsabsichten. Die Ausbildung liegt hinter ihnen und die Rolle des Schülers spielen Andere. Da hilft auch keine semantische Verschiebung vom „Lehrer“ zum „Lerncoach“, ein Ausdruck, den die heutige Ausbildung liebt, ganz so als sei der Geist von Jogi Löw im Klassenzimmer anwesend, der sich in freundlichen „Lernumgebungen“ ausbreiten kann.

- Die Ausbildung idealisiert und kann das ungehemmt tun, weil ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.
- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunkturen und muss keinen Praxistest bestehen.
- Der Praxistest kommt erst mit dem Ernstfall und findet dann eine eigene Sprache, nämlich die der Lehrkräfte.

In der Schule sagt niemand, heute habe ich eine motivational anregende „Lernumgebung“ arrangiert, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Wie damit die Schulqualität gesteigert werden soll, ist dann das Rätsel, das niemand lösen kann und das sich im Alltag auch gar nicht stellt. Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen,

- ob sie heute „Lerncoach“ genug waren,
- mit ausreichend Anreizen ein „selbstbestimmtes“ Lernen gefördert zu haben,
- das „evidenzbasiert“ genügend „Entwicklungsaufgaben“ gelöst
- und die nächst höhere „Kompetenzstufe“ auf den Weg gebracht hat.

So spricht man heute in Didaktikprüfungen, aber nicht in der Praxis, die es gut schafft, die Ausbildungssemantik nicht an sich herankommen zu lassen. Oder die klug genug ist, sie nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen.

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht vorbereitet und unterstützt werden muss. Sie muss die

passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben formt. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik der Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben.

- Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig,
- das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten,
- die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc.

Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will. Voraussetzung ist immer, dass die viel zitierte Persönlichkeit der Lehrkräfte nicht direkt zugänglich ist und sich erst in der Bewältigung von Aufgaben und besonders auch von Schwierigkeiten zeigt. Charisma alleine genügt nicht.

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben verwenden Lehrkräfte bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/Russell/Martin 2001). Unter „Berufswissen“ sind nicht allein das persönliche Überzeugungen zu verstehen, sondern ein komplexes Know How, wie Lehr- Lernsituationen zu gestalten sind. Das Know How ist reflexiv und in Grenzen fluid, es besteht nicht einfach aus Routinen, wie manchmal angenommen wird. Die Ausbildung des Könnens bezieht sich auf grundlegende Anforderungen des Berufsfeldes, die bewältigt werden müssen.

Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein wesentlicher Teil der beruflichen Kompetenz. Es gibt bislang kaum Studien, die darlegen würden, wie genau die Lehrkräfte diese spezielle Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens Unterricht in welcher Form auch immer gar nicht stattfinden könnte.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich anspruchsvolle Aufgaben der Arbeit im Klassenzimmer:

- Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind.
- Sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden.
- Das gelingt nur dann, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von erheblichen Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten und die Fortbildung sinnvoll ergänzen muss.

Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer *Namen*. Es sind Personen

- Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Dozenten der Fort- und Weiterbildung,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen,
- Beraterinnen und Berater und nicht zuletzt
- die Schülerinnen und Schüler,

die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist ebenfalls kaum untersucht worden, was die Berufsanfänger ihren ersten Erfolgen bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

Das professionelle Know How muss sich sozial fassen lassen und dafür sind Garanten nötig, die von angehenden Lehrkräften *im* Feld oder *für* das Feld gesucht werden. Einsichten ergeben sich im Umgang mit den Problemen vor Ort, man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei. Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen. Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Literatur der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist dann eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein. Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen, aus denen sich neue Einsichten ergeben. Was sich bewährt wird verallgemeinert, was nicht, wird verworfen, und das im Umkreis der eigenen Praxis.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie. Es sind nicht nur Einstellungen, sondern auch Blickweisen. Neues Wissen, etwa aus der Forschung und umgesetzt in Fortbildung, kann den Blick verändern, aber immer nur punktuell und nie total. Die Überzeugungen der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der *Anfang* zentral:

- Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know How im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen.
- Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind.

Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in der Form von ungenutztem Kursmaterial, das Ordner füllt. Zugespitzt und im Blick auf die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung gesagt: Wichtiger als die Frage, was die „bildungstheoretische Didaktik“ bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufsichtung von Studienleistungen oder Fortbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.

Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist aber nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie von der Ausbildung wirksame Unterstützung erfahren, was mehr und Anderes sein muss als der Besuch von Modulen zu Themen, die nicht zum Berufsfeld passen.

Hier liegt das strukturelle Problem der deutschen Lehrerbildung, die sich an der Logik von Fächern orientiert und dann auf Transfereffekte hin zum Berufsfeld hofft, die sie nicht selbst kontrolliert. Die jetzige Form der Modularisierung verschärft das Problem, weil damit Serien von einzelnen Prüfungsleistungen aufgeschichtet werden, die keinen Zusammenhang ergeben und lediglich das Studienfach bedienen, ohne die Bedeutung für den Beruf erfahrbar zu machen. Transfer ist kein Anliegen, ebenso wenig der möglichst frühe und so prägende Kontakt mit dem Berufsfeld, der zur Themengenerierung genutzt werden könnte.

In der Schweiz ist das anders. Wer zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Thurgau am Bodensee das Lehramt für die Sekundarstufe I studiert, ist nach einer Woche in einer Schule, kann sich an der ersten eigenen Unterrichtsstunde versuchen und muss nach drei Wochen eine schriftlichen Reflexion der Erfahrungen abliefern, und dies im Rahmen von ECTS-Punkten und so einer berechenbaren Arbeitszeit. An dem Beispiel sieht man, dass nicht die Bolognastruktur per se das Problem darstellt, sondern die Anpassung an die Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die in Deutschland keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung stehen.

Aber nicht das wird mich abschliessend beschäftigen, sondern die Frage, sondern wie im neuen System der Ausbildung Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung möglich sind, also das, was wir in steigendem Masse von den Schulen abverlangen. Ich werde das mit einer zweiten Frage verbinden, die unmittelbar dazu gehört, nämlich wer in der Lehrerbildung die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernimmt. Bisher ist die Antwort klar: Verantwortlich dafür, dass am Ende gute Lehrpersonen in die Schule kommen, ist niemand, weil dafür keine Zuständigkeiten gegeben sind. Den Grund hat ein Berliner Verwaltungsbeamter so formuliert: Die Lehrerbildung in den Universitäten ist eine kapazitätsgünstige Randerscheinung,

3. Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung

Die Abstimmung einer so komplexen Organisation wie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland überfordert schnell auch gewiefte Systemtheoretiker. Wer soll die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernehmen, wenn in kleinen Formaten vielfache Zuständigkeit gegeben ist und eine klare Führungsstruktur fehlt? In der früheren Ausbildungsorganisation hatten die formal Verantwortlichen, also die Dekane der Fachbereiche der Universitäten, die Prorektoren für Lehre, die Regierungspräsidenten und die Leiter der Studienseminare, keinerlei Kontakt und hätten sich vermutlich auch wenig zu sagen gehabt, wenn sie an einem Tisch gesessen hätten, weil sie für eine Gesamtaufgabe gar nicht zuständig waren und sehr gut ohne die andere Seite entscheiden konnten.

Der in den Bundesländern sehr unterschiedlich realisierte stärkere Praxisbezug der Ausbildung oder die Orientierung am Berufsfeld haben dazu geführt, die Ausbildung als Einheit zu verstehen, die gemeinsame Ziele erreichen soll.

- In der Folge stellt sich dann aber auch die Frage der gemeinsamen Verantwortung.
- Eine stärker als bisher verzahnte, durchgehend modularisierte Ausbildung vergibt am Ende staatliche Berechtigungen für ein gesellschaftlich zentrales Berufsfeld.

- Für das Ergebnis muss Verantwortung übernommen werden, die heute nicht eingefordert werden kann, was dann auch die fehlende Rechenschaftslegung erklärt.

Hier kann eigentlich nur auf die Zentren für Lehrerbildung gesetzt werden, die es inzwischen an allen Universitäten gibt, die Programme für die Ausbildung von Lehrkräften anbieten. Allerdings sind die Befugnisse und die Ausstattungen der Zentren ganz unterschiedlich. Die Übernahme von Verantwortung ist nur möglich durch die Übertragung von Kompetenzen und Befugnissen.

- Die Zentren übernehmen dann Management-Aufgaben und können Entscheidungen treffen.
- Sie sorgen für die inneruniversitäre Präsenz und Sichtbarkeit der Lehrerbildung, die als vorrangige Aufgabe der Universität anzusehen ist und entsprechend dargestellt werden muss.
- Die Zentren requirieren auch Forschungsaufträge im Bereich Lehrerbildungsforschung, für die es in Deutschland angesichts weitgehend fehlender Daten einen unabweisbaren Bedarf gibt.

Schliesslich profilieren sie sich als kommunikativer Ort der Lehrerbildung, an dem die aktuellen Probleme, die Strukturfragen und die Entwicklungstendenzen diskutiert werden können.

Verantwortung für den Ausbildungserfolg kann als eine von verschiedenen Entwicklungsaufgaben des Systems der Lehrerbildung verstanden werden, die sich so bestimmen lassen:

- Verantwortung und Evaluation
- Feedback für die Dozierenden
- Curriculare Standards und Lehrmittel
- Abstimmung in den Ausbildungsphasen
- Bearbeitung der Schnittstelle zum Beruf

Von „Verantwortung“ für die Lehrerbildung kann dann gesprochen werden, wenn nicht nur die Zuständigkeit geklärt ist, sondern auch 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.

Erste Erfahrungen mit Abnehmerrückmeldungen liegen vor, sie machen deutlich, dass hier ein mühsamer Kulturwandel abverlangt 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 (Ruffo 2009). 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.

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden. Das spricht dafür, die entsprechenden Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern forciert voranzubringen. Und dabei wird mehr verlangt, als überall Kompetenzlisten zu installieren.

- Die Themen der Ausbildung müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und modularisiert werden.
- Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und ihre Wirksamkeit überprüft werden.
- Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus.
- Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist.

Das geschieht am besten mit eigenen Lehrmitteln. Nun ist auffällig, dass ausgerechnet in der Lehrerbildung auf die Steuerung durch Lehrmittel verzichtet wird. Aber solange es keine Lehrmittel gibt, die so überzeugend sind, dass sie von vielen Dozenten genutzt werden, so lange sollte man darauf verzichten, von curricularen Standards zu reden. Sie materialisieren sich *in* und *mit* Lehrmitteln, und warum sollte, was in der Medizin oder in der Ökonomie gilt, nicht auch auf die Ausbildung von Lehrkräften zutreffen, nämlich die inhaltliche Steuerung der Ausbildung durch Lehrmittel auf dem Stand der heutigen Forschung?

Eine weitere Entwicklungsaufgabe betrifft die Kooperation nicht nur *mit*, sondern auch *innerhalb* der zweiten Phase. Ich komme aus einem Land, wo es keine zweite Phase gibt. Die Ausbildung zur Lehrperson für die Primarschule dauert drei Jahre, ist durchgehend berufsfeldbezogen und wird in einer Institution absolviert. In Deutschland ist die Ausbildung zersplittert und kennt verschiedene Hierarchiestufen. Gleichwohl ist Kooperation und Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen möglich, wie sich etwa Modell der Hamburger Lehrerbildung zeigen liesse. Das neu eingerichtete Praxissemester ist sinnvoll, wenn sich damit ein Lerntransfer zurück ins Studium verbinden lässt und für thematische Anschlüsse gesorgt ist.

Zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen sollte es gemeinsame Standards geben, was unter „gutem Unterricht“ verstanden wird, wie die Schulentwicklung vorangebracht werden kann oder was unter allen Umständen als Fehlverhalten vermieden werden muss. Negativ formuliert: Wenn sich Studienseminar und Ausbildungsschulen ähnlich verständnislos gegenüberstehen wie bis vor kurzem Studienseminar und Universität, dann wiederholt sich das Beliebigkeitsproblem der ersten Phase und es kommt zu keinem Lerntransfer, von dem beide Seiten profitieren können. Ein Praxissemester könnte für mehr Verbindlichkeit auch in Richtung Universität sorgen.

- Es muss als eine besondere Auszeichnung angesehen werden, „Ausbildungsschule“ zu sein und darf als zusätzliche Belastung erscheinen.
- Mit der Bezeichnung „Ausbildungsschule“ verbindet sich eine spezifische Qualität, die im Verbund mit der Universität und Studienseminar erreicht und die als Markenzeichen verstanden wird.
- Als man noch unbefangen von „Übungsschulen“ sprechen konnte, war genau das der Fall; die Übungsschulen der seminaristischen Lehrerbildung waren die besten im Land.

Soll dieser Stand wieder erreicht werden, dürfen die verschiedenen Seiten nicht nur formal kommunizieren, müssen gemeinsame Formate verwenden und auch die gleiche Sprache sprechen. Universität, Studienseminar und Ausbildungsschulen beziehen sich so nicht einfach auf sich selbst, sondern bilden eine pädagogisch-fachliche Einheit, die trotz aller Belastungen aufeinander abgestimmt ist. Nur dann kann an der Schnittstelle ein optimaler Effekt erzielt werden.

Eine Kernfrage betrifft die Formate der Prüfungen, das entscheidende Instrument der Qualitätssicherung, das selbst auf auffällige Weise von jeglicher Qualitätssicherung ausgenommen zu sein scheint.

- Prüfungen werden heute weitgehend unverändert abgenommen,
- ohne Rücksicht auf den Wandel des Berufsfeldes,
- die Veränderung der Schülerschaft,
- den Einfluss der Medien
- und die Anforderungen des Unterrichts in diesem neuen Umfeld.

Man könnte daraus schliessen, dass die Prüfungen keinen Wert haben, ausser dass sie bestanden werden müssen, weil damit die Berechtigung zur Berufsausübung erworben wird. Wer jemals eine deutsche Prüfungsordnung auf die Notendarithmetik hin durchgesehen hat - 1,0 bis 1,24 ergibt die Note „sehr gut“ -, wird genau diesen Eindruck erhalten. Die neuen Chancen der Modularisierung dürfen nicht dadurch vertan werden, dass auf diese Form zurückgegriffen wird.

In der Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. Dabei kann mit gezielten Programmen der Weiterbildung am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden, während es viele Jahre dauert, die komplexe Organisation der Erstausbildung umzustellen. Aber die Weiterbildung wird weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformatische, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde (Oelkers/Reusser 2008). Zu diesem Schluss kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

- Die weitaus meisten Studien zeigen, dass bislang die Weiterbildungsangebote separat und kaum koordiniert operieren.
- Fast immer wurden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben.
- Das Transferproblem ist bei dieser Form der Weiterbildung ungelöst.

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Weiterbildungsprogrammen die Berücksichtigung lokaler Prioritäten elementare Bedeutung

hat. Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Massnahmen zur Weiterbildung gar nicht möglich wäre, aber oft am schlechten Design scheitert. Wenn die Themen der Weiterbildung keinen Zusammenhang erkennen lassen und schon ungebündelt angeboten werden, wenn die Ziele nur rhetorischen Charakter haben und die Praxis gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen. Im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften ist das jahrzehntelang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen kein Thema waren.

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat, wie zu Beginn meines Vortrages erwähnt, nach einem langen Entwicklungsvorlauf Standards und Kompetenzprofile für die Lehrerbildung vorgelegt. In der Diskussion darüber ist bislang kaum thematisiert worden, dass diese Standards nicht von sich aus kompatibel sind mit den nationalen Bildungsstandards, die für bestimmte Unterrichtsfächer entwickelt werden.

- Standards in der Lehrerbildung sind solche des professionellen Unterrichtens und der Inhalte, die bestimmte Fächer an Universitäten und Hochschulen anbieten.
- Diese Kompetenzen und Wissensinhalte sind nicht einfach anschliessbar an das, was in der Schule unter dem Stichwort „Bildungsstandards“ in Zukunft unterrichtet werden soll.

Die Bildungsstandards werden von Konsortien, wie in der Schweiz, oder von eigenen Instituten, wie das IQB in Berlin, entwickelt. Anschlüsse an die Lehrerbildung werden in diesem Bereich bislang nicht gesucht und wären auch schwer herzustellen. Aufgabekulturen beziehen sich auf testfähige, hochentwickelte Aufgaben in bestimmten Unterrichtsfächern.

- Erfahrungen in der Schweiz zeigen deutlich, dass diese Entwicklung nicht nur die Lehrmittelproduktion signifikant verändern wird, sondern auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung hat.
- Es sind neue Lernumgebungen.
- Aufgabekulturen werden in Zukunft in elektronischer Form angeboten und mit neuen Formen des E-Learnings verbunden.
- Eine Frage der Zukunft wird sein, wo angehende Lehrkräfte den Umgang mit diesen neuen Lehrverfahren lernen können.

Die heutige Lehrerbildung hat auf diese Entwicklung bislang nicht oder nur am Rande reagiert. Die Fachausbildung bezieht sich in Zukunft auf ein Kerncurriculum, das auf die Ansprüche der Universitätswissenschaften zugeschnitten ist. Eine Verknüpfung zu den Standards der schulischen Unterrichtsfächer ist weder material noch formell gegeben. Zwar wird immer wieder davon ausgegangen, dass die wissenschaftliche Ausbildung im Fach Auswirkungen hat auf die Qualität des Unterrichts. Das aber würde bedeuten, in den beiden Phasen der Ausbildung auch eine Verknüpfung zu den Standards des schulischen Unterrichts herzustellen. Bislang ist das nicht der Fall und als Problem auch kaum sichtbar.

Ein Schluss lautet so: Die deutsche Lehrerbildung steht vor dem Problem, Berufsbiographien so vorzubereiten, dass Novizen handeln können und professionelle Kompetenz ausgebildet wird, die als berufslange Lernaufgabe verstanden wird. Die Kernfragen dabei sind

- das künftige Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik,

- die Qualitätssicherung,
- die Abstimmung der Standards
- und die Implementation von Forschung in den Lehrzyklus.

Die Pädagogik ist entgegen meinen Fachkollegen nicht die Hauptsache, denn die Reflexion der Lehrerbildung ist nicht identisch mit der erfolgreichen Inszenierung von Umbruch, die ja auf die Mitte des Systems zielt und nicht von den Rändern her bewirkt werden kann. Ich hoffe, dass ich mit diesem Schluss der richtige Referent gewesen bin.

Literatur

- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Dedering, K./Meetz, F.: Teilarbeitsmarkt Schule - Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2007. Duisburg/Essen: bfb 2007.
- Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Vom 12. Mai 2009.
- Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey Bass Publishers 1990.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I.: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 9, H. 4 (2006), S. 545-561.
- Krawietz, M./Heine, Chr.: Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/07. Hannover: HIS 2007.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2004.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Pohlmann, B./Möller, J.: Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums. Fragebogen für die Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums. Ms. Hamburg: LIQ o.J.
- Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.

Statistische Berichte Baden-Württemberg: Unterricht und Bildung vom 12.08.2008. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2008.

Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 -2015. Dokumentation Nr. 169 – September 2003. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. Bonn: KMK 2003.

West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.

Widmer, P.: “ ,... ist ein gewisses Bild eines Lehrers bereits in mir’ . Berufsselbstverständnis, Ausbildungserwartungen und Berufswahlerwägungen von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihrer Ausbildung. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004.