

Jürgen Oelkers

*Stellungnahme  
zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland <sup>\*)</sup>*

Die nachstehende Stellungnahme bezieht sich auf fünf ausgewählte Themenbereiche:

1. Zur Exzellenzinitiative „Lehrerbildung“
2. Studienmotivation und Eignungsabklärung
3. Ersatzbedarf und Seiteneinsteiger
4. Weiterbildung und berufslange Motivation
5. Qualitätssicherung im Bolognaprozess

*1. Zur Exzellenzinitiative „Lehrerbildung“*

„Man kann sagen, dass das Seminar gar nicht in der Lage gewesen ist, die Lehramtsanwärter adäquat zu betreuen. Der institutionelle Rahmen der Schule verhindert so viel, was als Reform der Schule gedacht war.“ „Zwischen der Seminarleitung und dem, was an der Uni läuft“, findet wenig bis keine „Vermittlung“ statt. Die Leute an der Uni „machen Vorschläge, wie Schule anders organisiert werden soll“ und davon kommt im Seminar wenig an oder nur „ein paar Sachen“, die praktisch umsetzbar sind und so „möglich“ erscheinen. „Ich habe das immer nur als Widerspruch erlebt, zwischen meinen Anforderungen, die ich auch dann total verinnerlicht hatte im Studium, und den Möglichkeiten, was zu machen. Und dann immer die Frage: wie lässt sich dieser Widerspruch auflösen?“ (Wilhelmi 1981, S. 96)

Diese Aussagen stammen von einem Aussteiger, der das Referendariat absolviert hat und danach nicht Lehrer geworden ist. Die Aussagen sind in einem Interview gemacht und in der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge veröffentlicht worden. Die Zeitschrift gibt es heute nicht mehr, die Aussagen gehen auf das Jahr 1980 zurück und sind im Januar 1981 gedruckt worden. Die Frage ist, ob sich dreissig Jahre später im gleichen System der Ausbildung Lehramtsanwärter ähnlich äussern. Grund genug hätten sie allem Anschein nach. Das deutsche System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht aus zwei Phasen, die immer noch zu wenig miteinander gemein haben und unzureichend abgestimmt sind.

<sup>\*)</sup> Stellungnahme für eine Anhörung im Deutschen Bundestag am 25. Juni 2012.

Rechnet man noch die „Berufseingangsphase“ hinzu, die in Bundesländern wie Hamburg obligatorisch ist, dann sind es sogar drei Phasen, die keine Konsekution bilden. Die Erfahrung zunächst als Studierender, dann als Lehramtsanwärter und schliesslich als Junglehrer ist nicht die eines gestuften Vorankommens und so des Aufbaus einer professionellen Kompetenz, die das Alltagswissen nicht ergänzt, sondern tatsächlich verändert, was alle klassischen Professionen für sich in Anspruch nehmen. Sie müssen sich von Laien unterscheiden, was die eigene Berufswissenschaft bewirkt, die es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht gibt.

Die erste Frage ist daher, wozu braucht man diese Phasen? Mehrphasige Ausbildungen für Lehrberufe sind im europäischen Vergleich die Ausnahme. In der Schweiz etwa sind alle Ausbildungen von der Basisstufe bis zum Gymnasium und der Berufsschule einphasig. Die grösste Gruppe sind die angehenden Primarlehrerinnen und Primarlehrer, die in sechs Semestern auf den Beruf vorbereitet werden. Meistens studieren dieses Lehramt junge Frauen, die drei Jahre nach der Maturität mit der Ausbildung fertig sind und Geld verdienen. Allein das macht das Studium attraktiv, vorausgesetzt grosszügige Regelungen zur Fort- und Weiterbildung. Anders als in Deutschland war die „einphasige Lehrerbildung“ auch nie ein ideologisches Thema, es gab nie zwei Phasen.

Der Grund, warum es in Deutschland zwei getrennte Phasen gibt, die sich erst in den letzten zehn Jahren aufeinander zu bewegt haben, hängt vor allem mit der deutschen Beamtenbesoldung zusammen. Die Einführung eines obligatorischen Vorbereitungsdienstes für die Gymnasiallehrer vor dem Ersten Weltkrieg sorgte für die Gleichstellung mit den Juristen. Vorbild in beiden Fällen war das Vikariat für die protestantischen Pfarrer. Die Idee war, dass die Fachstudien abgeschlossen sein müssen, bevor die praktische Ausbildung beginnen kann, was auch heisst, dass das Studium von Fragen des Berufsfeldes verschont bleibt.

Auch der Grund, in den siebziger Jahren für die früheren Volksschullehrer ein Referendariat einzuführen, hatte primär mit dem Anstieg der Besoldung zu tun. Zuvor brauchte man sechs Semester Studium, um auf den Beruf vorbereitet zu werden und eine Stelle als Lehrerin oder als Lehrer antreten zu können. Konkret ging es um den Sprung vom gehobenen in den höheren Dienst oder die Verbesserung um drei Lohnklassen, angesichts der vermutlich jeder schwach geworden wäre.

Aber diese Entwicklung hatte auch ihren Preis, nämlich einerseits die zeitliche Verlängerung der Ausbildung und mit Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten andererseits der Verlust des eigenen Ausbildungsortes. In der Universität hat die Lehrerbildung weder eine eigene Fakultät noch eine steuernde Instanz. An der Ausbildung sind verschiedenste Disziplinen beteiligt, deren Interesse an Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen gering ist, um es euphemistisch zu sagen.

Auch die bestehen gebliebenen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg bilden im Rahmen der KMK-Lehrämter in einem zweiphasigen System aus. Die Ausbildung dauert über alle Lehrämter gesehen lange, muss schwierige Übergänge bewältigen und schafft selbst innerhalb einer Phase grosse Probleme der Abstimmung, die man nicht einfach mit Prüfungsordnungen bewältigen kann. Das Themenaufkommen ist vielfach entweder beliebig oder nicht auf den Ausbildungszweck hin spezifiziert. „Zentren für Lehrerbildung“ haben das bislang nicht ändern können und Standards sind bislang nicht implementiert worden.

Aber anders als vor dreissig Jahren ist die Lehrerbildung heute ein bildungspolitisches Thema und nicht nur eine Quelle ständigen Klagens. Der Grund ergibt sich aus der Schlüsselrolle, die die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bei der Entwicklung des Bildungssystems insgesamt einnehmen. Gemessen an der Bedeutung der berufslangen Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer ist eine Exzellenzoffensive in Sachen Lehrerbildung nur zu begrüssen. Sie kann laufende Reformen unterstützen und neue Entwicklungen in Gang bringen. Die Frage ist nur, wo mit Aussicht auf Erfolg angesetzt werden soll und welche Prioritäten sich ergeben.

Meine Stellungnahme geht davon aus, dass die Phasen der Ausbildung, schon aus Beharrungsgründen, erhalten bleiben, aber sich curricular weiter annähern werden. Hier bietet die Bologna-reform grosse Chancen. Weiter gehe ich davon aus, dass sich im Zuge der Zweigliedrigkeit und der fortschreitenden Inklusion die sechs Lehrämter der KMK auf fünf oder sogar vier reduzieren werden. Schliesslich wird die Steuerung des komplexen Systems „Lehrerbildung“ zu einer Führungsaufgabe innerhalb der Universitäten, soweit diese mit der Ausbildung von Lehrkräften zu tun haben.

Eine zentrale Frage wird sein, wie der Ersatzbedarf bewältigt werden soll und was getan werden kann, die Lehrerbildung für andere Berufsgruppen zu öffnen, wie dies im Ausland seit langem mit Erfolg praktiziert wird. Eine weitere wichtige Frage ist die Abklärung der Eignung nicht nur für das Studium, sondern mit dem Studium für den späteren Beruf. Damit verbunden ist die Frage der Qualitätssicherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die nur in Ansätzen existiert und bislang weitgehend ohne Konsequenzen geblieben ist. Zentral ist auch der curricular geordnete und konsekutive Aufbau professioneller Kompetenz, bei dem die Fachdidaktiken eine zentrale Rolle spielen.

## *2. Studienmotivation und Eignungsabklärung*

Verschiedene Studien zeigen, dass der Berufswahlentscheid und so die Studienwahl in aller Regel und entgegen der öffentlichen Zuschreibung keineswegs immer Verlegenheiten darstellen; die Motive für das Studium stellen auf der anderen Seite eine zentrale Bedingung für den Studienerfolg und für die Einstellungen zum Beruf dar (zum Folgenden Oelkers 2009). Zwischen den Lehrämtern bestehen deutliche Unterschiede. Wer sich dafür entscheidet, Grundschullehrerin oder Grundschullehrer zu werden, hat andere Motive, als wer sich für das Lehramt an Gymnasien oder Berufsschulen entscheidet.

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. Das Studium ändert die Basismotive der Berufswahl bislang nicht, was dann zu sehr unrealistischen Vorstellungen führt, wie sie auch mein Eingangszitat kennzeichnen. Man darf im Studium nicht nur den mitgebrachten Idealismus bestätigt bekommen. Der „Praxisschock“ ist so gesehen hausgemacht.

Auf der anderen Seite: Wer sich an deutschen Universitäten und Hochschulen für Lehrämter ausbilden lässt, hat in den meisten Fällen eine bewusste Wahl getroffen. Die Vorbereitung auf die tatsächliche Berufssituation ist aber immer noch wenig realistisch. Dazu

zählen nicht nur die viel zitierten „Disziplinprobleme“ oder die Schwierigkeiten mit der Lernmotivation. 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.

Was „Feminisierung“ des Lehrerberufs genannt wird und in der Öffentlichkeit kein gutes Image hat, stellt 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 sich Ressentiments verdanken und die übersehen, dass nicht mit dem Geschlecht unterrichtet wird. Massgebend sind die Methoden und die Kompetenz der Lehrkräfte.

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 besteht, hat die deutsche Öffentlichkeit beschäftigt,<sup>1</sup> 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 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. Soweit gehen deutsche Regelungen nicht, aber erkennbar ist, dass die Frage der Eignung, die die frühere Volksschullehrerausbildung noch kannte, wieder an Gewicht gewinnt.

<sup>1</sup> „Das Comeback der Lehrer“. FAZ Net vom 20. September 2009. Siehe auch: Die Zeit Nr. 16 (2009).

Das 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.

### 3. Ersatzbedarf und Seiteneinsteiger

Gesteuert wird die Entwicklung der nächsten Jahre durch den erwartbaren Mangel an Lehrkräften und so durch Knappheit. Die Frage ist, welche Folgen das für die Rekrutierung des Personals haben wird. Was genau geschehen wird, ist kaum absehbar. Aber so viel lässt sich zur Entwicklung 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.

Heute liegt das Augenmerk der Ausbildung ganz auf Novizen, die ihre erste Berufsausbildung absolvieren. Die viel kritisierte Karriere „aus der Schule“ „für die Schule“ ist systembedingt. Anderes nämlich ist gar nicht vorgesehen oder gilt als Notbehelf in allerdings periodisch wiederkehrenden Krisen der Beschäftigung, die nicht ohne Sarkasmus den Namen „Schweinezyklus“ erhalten haben. Das führt oft dazu, auf Mangel nicht reagieren zu können, weil zusätzliche Möglichkeiten der Personalrekrutierung verschlossen sind.

„Seiteneinsteiger“ aus anderen Ausbildungen werden aller Voraussicht nach an Gewicht gewinnen, weil die Lehrerbildung auch bei sinkenden Schülerzahlen den Ersatzbedarf nicht abdecken kann. Das ist bereits heute sichtbar: Zwischen 2002 und 2007 waren 45% der Referendarinnen und Referendare etwa im Fach Physik für das gymnasiale Lehramt „Seiteneinsteiger“ ohne Erstes Staatsexamen.<sup>2</sup> Die Schulen werden also nicht einfach nur Berufsanfänger vor sich sehen, sondern auch erfahrene Berufsleute, die zu eigenen Bedingungen und unter Anrechnung ihrer Erfahrungen auf die Lehrberufe vorbereitet werden müssen.

Eine zentrale Frage wird sein, wie die „Seiteneinsteiger“ rekrutiert werden. Bislang gelten sehr restriktive Zulassungsbedingungen. Zwar steigen in verschiedenen Bundesländern 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 auf tun. 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.

In der Schweiz ist in den letzten Jahren versucht worden, „Quereinsteiger“, wie sie dort heissen, systematisch für den Eintritt in Lehrberufe zu gewinnen. Die bestehenden Hindernisse in der Ausbildung sind so gut es ging beseitigt worden. Das Problem ist, die

<sup>2</sup> Pressemitteilung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft vom 20. Februar 2009.

„Seiteneinsteiger“ keinem regulären Lehramtsstudium unterwerfen zu können, weil sie dann gar nicht kommen würden, und sie dennoch unterrichtlich tätig werden zu lassen. Der Berufswechsel muss sich lohnen und darf nicht zu überhöhten finanziellen Belastungen führen, daher kann kein volles Studium verlangt werden.

Lösbar ist das Problem mit einem vergleichsweise aufwändigen Assessment vor dem Beginn der neuen Tätigkeit, einer längeren Berufseinführung, einer betreuten Probezeit in den Schulen sowie einem berufsbegleitenden Studium, bei dem die vorgängigen Abschlüsse sowie die Berufserfahrungen Anerkennung finden müssen. Der Bolognaprozess erleichtert dieses Vorgehen, weil frühere Studien als Teil der Eingangsvoraussetzungen anerkannt werden können und dann nur noch Auflagen erfüllt werden müssen.

Die Lehrerverbände sprechen in diesem Zusammenhang gerne von einer „Schnellbleiche“, die es in der Schulgeschichte aber immer wieder gegeben hat, ohne dass die Qualität deswegen gesunken wäre. Es kommt nicht allein auf die Ausbildung an, sondern auf die Zahl der „Seiteneinsteiger“ und auf die Ressourcen, die für ihre Nachqualifikation und Betreuung zur Verfügung stehen. Ohne diese Öffnung, die als Chance und nicht als Verlegenheitslösung verstanden werden sollte, bleibt nur der „Schweinezyklus“: Wenn genügend Stellen vorhanden sind, fehlen die Lehrkräfte, und wenn genügend Lehrkräfte vorhanden sind, fehlen die Stellen. Beides geht zu Lasten der Schulen.

Neues Personal wird sich nur finden lassen, wenn sich die Anstellungsbedingungen für „Seiteneinsteiger“ verändern und die in Frage kommenden Personen „on the job“ qualifiziert werden. Die konkreten Erfahrungen mit „Seiteneinsteigern“ in Schweizer Schulen sind durchwegs positiv, man muss sich umgekehrt fragen, warum dieser Personenkreis ohne - wie man in der Schweiz sagt - vollumfängliche Ausbildung trotzdem erfolgreich handeln kann. Auch das wirft ein Licht auf die heutige Struktur der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Es geht um den Erwerb von staatlichen Berechtigungen, von denen auf Kompetenzen geschlossen wird, entsprechend schwer haben es „Seiteneinsteiger“, während das Kriterium für ihre Bewertung nur lauten kann: Bewährung im Berufsalltag.

Mit solchen Lösungen tun sich die deutschen Bundesländer bislang noch 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, was aber die Bedingung wäre für den Wandel. Man kann diese Gruppe von Bewerbern nicht noch einmal grundständig studieren lassen und muss Wege finden, wie sich ihr bisheriger Lernhabitus für das neue pädagogische Berufsfeld erfolgreich nutzen lässt.

Der Ersatzbedarf wird kreative Lösungen erzwingen, er muss nur gross genug und für die Eltern heutiger Schüler unübersehbar sein und eine genügend grosse Öffentlichkeit finden. Dafür spricht auch der tatsächliche Weg in den Beruf, der von den deutschen Universitäten so gerne übersehen wird. Der Weg ist nicht einfach der von der Modulprüfung zur Lehrberechtigung, er hat mit persönlicher Navigation zu tun und setzt die Überwindung von Schwierigkeiten voraus, also gleicht in diesem Sinne dem Lernen in anderen Berufsfeldern.

#### *4. Weiterbildung und berufs lange Qualifikation*

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.

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 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.

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 im Allgemeinen weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformartige, 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 (vgl. die Nachweise in 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.

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 kann.

In der Schweiz ist das anders. Wer zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Kreuzlingen 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, die keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung stellen.

### 5. *Qualitätssicherung im Bolognaprozess*

Für die Studienstruktur der verschiedenen Lehrämter ist entscheidend, *wie* das Bologna-Modell angewendet wird. Dieses Modell hat in der deutschen Öffentlichkeit, insbesondere auch bei den Studierenden, keinen guten Ruf, weil die Frage der Konsekution zwischen dem Bachelorabschluss und der Masterphase höchst unterschiedlich und meistens zum Nachteil der Studierenden geregelt wurde. Für Bachelorabschlüsse gibt es im Bildungsbereich so gut wie keinen Arbeitsmarkt, insbesondere bei den Lehrämtern fehlen die Beschäftigungsmöglichkeiten. Hier herrscht keine Polyvalenz, weil der Staat festlegt und festlegen muss, unter welchen Voraussetzungen der Zugang zum Berufsfeld geöffnet wird.

Insofern ist es richtig, beim Studium der Lehrämter für einen nahtlosen Übergang in die Masterphase zu sorgen. Ursprüngliche Kalkulationen, mit einem Bachelorabschluss etwa für die Lehrkräfte der Grundschule die Studienzeit zu verkürzen oder gar das Besoldungsgefüge zu verändern, haben sich auf Grund der staatlichen Abschlüsse für die Lehrämter als unrealistisch herausgestellt. Die Folge davon ist dann aber, dass ein alleiniger Bachelorabschluss wertlos ist. Ohne direkte Konsekution in den Masterstudiengang hätte man im Lehramt vergeblich studiert. Ein geprüfter Übergang zum Master ist möglich, allerdings stellt sich die Frage, wie selektiv diese Prüfung angelegt und welchem Zweck sie dienen soll. Die Berufseignung prüft man wie gesagt anders.

Die Rückkehr zu Staatsexamen kann keine Alternative sein. Staatsexamen setzen eine grundlegend andere Steuerungsphilosophie voraus und werden durch staatliche Prüfungsordnungen reglementiert. Staatsexamen passen nicht zum Bolognaprozess. Auf der anderen Seite dürfen Masterabschlüsse nicht dasselbe sein wie Staatsexamen, nämlich die Anhäufung von Noten ohne Prognosewert für die Praxis. Berufliche Kompetenzen lassen sich so nicht aufbauen, was aber doch das erklärte Ziel der Ausbildung sein soll.

Das curriculare Hauptproblem der Ausbildung konzentriert sich auf die Frage, wie die vorliegenden Standards der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, die die deutsche



Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet hat, zu den Standards der Unterrichtsfächer in den Schulen passen sollen. Die Forderung, die curriculare Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere die der Fachdidaktik, an den Bildungsstandards der Schulen zu orientieren, ist leicht gesagt, aber bislang fern von jeder Umsetzung. Neuere Untersuchungen zum bildungswissenschaftlichen Anteil in der Lehrerbildung in den Universitäten zeigen, dass bislang nicht einmal die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften auch nur ansatzweise umgesetzt sind.

Die Schwachstelle der deutschen Schulen ist fast immer der Unterricht, der einerseits wenig individualisierend angelegt ist und andererseits sehr geschützt im Blick auf die Ergebnisse verfahren kann. Bildungsstandards erscheinen vielen Lehrkräfte als Bedrohung und nicht als Chance, was auch damit zusammenhängt, dass die Ausbildung das Thema kaum aufgreift oder aber perhorresziert. „Standards“ scheinen dem akademischen Blick auf die Praxis zu widersprechen, während die künftigen Lehrerinnen und Lehrer den Bildungsstandards nicht entgehen werden und genau darauf vorbereitet werden müssen.

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? 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 bis heute nicht eingefordert werden kann, was dann auch die fehlende Rechenschaftslegung erklärt. 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

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.

Eine zentrale Aufgabe ist die Installierung von wirksamen Instrumenten der Qualitätssicherung, die in Deutschland nur sehr zögerlich vorankommt. Im Kanton Zürich ist in den letzten Jahren intensiv und geradezu die angebliche „Praxisferne“ der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung diskutiert worden. Aus dieser Diskussion sind zwei bildungspolitische Massnahmen hervorgegangen. Zum einen werden in Zukunft alle Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich befragt, wie sie nach drei Jahren praktischer Erfahrung in den Schulen die Vorbereitung durch die Ausbildung einschätzen. Hier geht es darum, das „Theorie-Praxis-Problem“ - bekanntlich ein Dauerverdacht in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - aus der Zone des Polemischen herauszunehmen und mit Daten zu diskutieren.

Vorbild sind die Gymnasien des Kantons Zürich, deren Absolventinnen und Absolventen seit längerem befragt werden, ob sie auf das Studium ausreichend vorbereitet waren. Die mittlerweile durchgeführten fünf Befragungen ergeben eine hohe Zufriedenheit mit der Schulbildung, und dasselbe ist, wie die Ergebnisse zeigen, auch mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Fall. Diese regelmässige Befragung wäre ein Kern der Outputorientierung, die nur dann wirksam ist, wenn mit ihr Konsequenzen für die Ausbildung und ihr Angebot verbunden sind.

Die zweite Massnahme der Pädagogischen Hochschule Zürich dient der Verbesserung des Praxisbezuges, der tatsächlich eine Schwachstelle des bisherigen Ausbildungskonzepts gewesen ist. Bislang wurden traditionell Praktika angeboten, die wohl vor- und nachbereitet worden sind, ansonsten aber nicht viel mit der übrigen Ausbildung zu tun hatten. Nunmehr hat die Hochschule ein Konzept entwickelt, das über die gesamte Dauer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung reicht. Während der sechs Semester werden die Studierenden von Praxislehrkräften begleitet, die die Hochschule selbst ausgebildet hat. Sie arbeiten mit Dozierenden zusammen und sind auf die gleiche Literatur verpflichtet.

Die Studierenden bekommen bereits im ersten Semester Praxiskontakt und machen neu ein dreimonatiges Praktikum, das wie ein Ernstfall organisiert ist. Sie können dabei auf die Praxislehrkräfte als Mentoren zurückgreifen und erleben an den Seminaren der Hochschule, wie sich ihre Erfahrungen in der Praxis einbringen lassen. Die relevante wissenschaftliche Literatur steht zur Verfügung, so dass sie ihre Erfahrungen auch objektivieren können. Wichtig an diesem Konzept ist, dass sie tatsächlich über die gesamte Ausbildungsdauer Ansprechpersonen für das haben, was sie in der Praxis erleben und welche Schlüsse sie daraus ziehen.

Ein zentraler Aspekt des Wandels sind also Evaluationen seitens der Studierenden und der Abnehmer, erste Erfahrungen liegen inzwischen auch in Deutschland vor. Sie 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 (Schweizer Daten in: 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.

Daraus würde folgen, jede Lehrveranstaltung, die im Zuge der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern angeboten wird, im Blick auf die Ziele der *Ausbildung* - und nicht lediglich des einzelnen Moduls - evaluieren zu lassen. Module der Zukunft kann man sich vernetzt und konsekutiv vorstellen. Praktika in der ersten Phase sollten wie in Hamburg oder Erfurt mehrsemestrig angelegt sein und für das Themenaufkommen des anschliessenden Studiums sowie der Prüfungen genutzt werden. Zur Themenbearbeitung darf nur wissenschaftliche Literatur zugelassen werden, also nicht Propagandaschriften für einzelne

Pädagogiken, die unkritisch gelesen werden. Mit Prüfungen schliesslich sollte sich auch ein Prognosewert für das Berufsfeld verbinden.

Die wichtigste Forderung zur Qualitätssicherung aber ist die intellektuelle Aufwertung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie hat auch deswegen in der Universität einen schwachen Stand, weil sie oft mit kruder pädagogischer Programmatik und einer undurchsichtigen Reformsprache verknüpft wird, mit denen sich kein fachliches Niveau verbindet. Ändern lässt sich das nur mit Forschung, die also vorangetrieben und fest verankert werden muss. Das ist kein Widerspruch zu einem verbesserten Praxisbezug, sondern dafür die entscheidende Voraussetzung. Mit der Eröffnung einer reformpädagogischen Spielwiese wird man keine Anerkennung finden. Umgekehrt, nur mit mehr Forschung wird man über „Exzellenz in der Lehrerbildung“ befinden können.

### *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.
- Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey Bass Publishers 1990.
- 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.
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4<sup>th</sup> 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.: „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung 2009.
- 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.
- 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.
- Wilhelmi, J.: Rückzug nach jahrelanger Ausbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33. Jg. H. 1 (1981), S. 92-98.