

Jürgen Oelkers

Neue Wege in der Lehrerbildung: Erfahrung mit Strukturwandel^{)}*

1. Die „Lehrerbildung“ als Problem

In „Lehrerbildung“ steckt ein echtes 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 eine „Ausbildung“, aber das war immer zu profan, es musste „Bildung“ sein, auch um den Adressaten, nämlich die Lehrerpersönlichkeit, angemessen bezeichnen zu können. Sie wurde nie als „Lehrling“ verstanden. Erst heute spricht man verschämt von „Novizen“, als handle es sich um die Aufnahme in ein Kloster.

Worum es tatsächlich 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. Die Ausbildung soll fertig sein, wenn die Bildung abgeschlossen ist.

Das Studium eröffnet künftigen Lehrerinnen und Lehrern den Zugang zu einem Berufsfeld, das mehr verlangt als nur ein „training-on-the-job“. Aber was dieses „mehr“ ist oder auch nur sein kann, lässt sich nicht mit der deutschen Bildungstheorie erfassen. Der „Beruf“, hiess es in früheren Epochen der Lehrerbildungsliteratur, setzt die „Berufung“ voraus, was das genau war, musste nicht gesagt werden. Doch man hat nicht einfach mit einer Selbstzuschreibung Erfolg im Unterricht. Heute ist euphemistisch von der „Bestenauswahl“ die Rede, was nicht mehr ist als das bildungspolitische Pfeifen im Walde.

Wer die Ausbildung erfolgreich beendet hat und mit dem Beruf beginnt, wechselt die Perspektive und wird resistent. 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 Realität sieht anders aus:

- Die Ausbildung idealisiert und kann das ungehemmt tun, weil ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.

^{*)} Vortrag in der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart am 27. Oktober 2012.

- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunktoren 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 auf diese Weise die Schulqualität gesteigert werden kann, ist eine Frage, die sich im Alltag des Unterrichts gar nicht stellt, jedenfalls dann nicht, wenn man die Sprache der Qualitätsentwicklung vor Augen hat. 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.

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. Ein zentrales Problem ist die Rekrutierung des künftigen Personals der Schulen und wie vermieden werden kann, nehmen zu müssen, was kommt (zum Folgenden: Oelkers 2009). Die Frage ist dann, wie geeignete Studentinnen und Studenten gefunden werden können, was ihre Eignung ausmacht, wie diese festgestellt werden soll und mit welchen Mitteln die Studienwahl beeinflusst werden kann. Dabei muss der künftige Beruf vor Augen stehen; wer für das Studium geeignet ist, muss dies nicht auch für den Beruf sein.

2. Studienwahl, Ausbildungsthemen und Eignungsabklärung

Gesteuert wird die Entwicklung 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 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 für den Vorschulbereich.
- Die Bundesländer reagieren darauf sehr unterschiedlich.

„Seiteneinsteiger“ 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.¹ 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!“

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 horrorstories, 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.“²

Man sieht, wie hellsichtig die Lehramtsstudierenden sein können. Das Beispiel ist natürlich nicht repräsentativ, aber es zeigt doch Probleme auf. Zunächst ist die Frage, wie die

¹ Pressemitteilung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft vom 20. Februar 2009.

² 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.)

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. Der Wunsch des Umgangs sagt über reale Kinder nichts aus und auch die tatsächliche Situation des Berufs oder auch nur des Studiums wird davon berührt.

- 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 Lehrämter für Grund- oder Hauptschule studieren, ist äusserst gering.
- 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.

Wo noch Hauptschulen bestehen, sind sie als „Restschule“ negativ etikettiert, die Grundschulen sind dagegen die positiven für die „kleinen 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 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.

Verschiedene Studien zeigen, dass der Berufsentscheid und so die Wahl eines Lehramtsstudiums in aller Regel und entgegen der öffentlichen Zuschreibung keineswegs immer nur eine 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.

Aber: Wer sich an deutschen Universitäten und Hochschulen für Lehrämter ausbilden lässt, hat in den meisten Fällen eine bewusste Wahl getroffen. Allerdings ist die Vorbereitung auf die tatsächliche Berufssituation immer noch wenig realistisch. Es dominieren Theorien und Idealannahmen, nicht die Probleme der Praxis.

Die „lernende Organisation“ ist ein Thema, ohne die vielen Teilzeitanstellungen zu berücksichtigen, die ein ganz profanes Hindernis der Schulentwicklung darstellen. Die „intrinsische“ Motivation wird wertend von der „extrinsischen“ unterschieden, das eine ist die Norm, das andere das Übel, während viele Lehrkräfte froh wären, wenn sie es mit extrinsisch motivierten Schüler zu tun hätten, zu unterscheiden von solchen, die den Unterricht über sich ergehen lassen und mit einem minimalen Aufwand den maximalen Effekt anstreben. Der „Minimalist“ kommt in der Ausbildung als zu vermeidende Grösse vor, aber der ideale Schüler ist nirgends sichtbar.

Andere wichtige Fragen werden erst gar nicht thematisiert, etwa die Schulung für den Elternabend einschliesslich Dresscode, die Stimmführung beim Unterricht oder die Bewältigung unerwarteter Krisen. Der Burnout von Lehrpersonen ist ein Thema, aber nicht, wie eine Schule aussehen muss, damit er erst gar nicht entsteht. Das Wort „Burnout“ steht nicht einfach für eine misslungene Lehrerbiografie, sondern muss vom beruflichen Umfeld her verstanden werden. Auch Leistungsdiagnose ist ein Thema, nicht jedoch, wie auf faire und transparente Weise Noten gegeben werden können. Noten und Zeugnisse werden so betrachtet, als ob sie morgen aus der Schule verschwinden werden.

Auf der anderen Seite wird, wenigstens in der Schweiz, lustvoll und aber wenig galant über die „Feminisierung“ des Lehrerberufs diskutiert. Was so genannt wird, hat in der Öffentlichkeit kein gutes Image, 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 professionelle 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 bestimmt, hat die deutsche Öffentlichkeit beschäftigt,³ 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, 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 2009 verabschiedete Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sieht als erstes deutsches Lehrerbildungsgesetz eine Eignungsabklärung vor (Gesetz 2009). Allerdings sind 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 stellen in der deutschen Lehrerbildung sinnvolle Innovationen dar, 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

³ „Das Comeback der Lehrer“. FAZ Net vom 20. September 2009. Siehe auch: Die Zeit Nr. 16 (2009).

erhält. Die „kleinen Kinder“ in der Vorstellung sind nicht die, die man in den Schulen zu sehen bekommt.

Der bevorstehende Lehrermangel wird sich allein mit solchen Massnahmen aber nicht gegensteuern lassen. Eine zentrale Frage wird sein, wie die „Seiteneinsteiger“ 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 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 bei uns 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 „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.

Die Lehrerverbände sprechen in diesem Zusammenhang polemisch 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 Betreuung zur Verfügung stehen. Nicht ohne Grund wird die langfristige Anstellung von Lehrpersonen mit dem Ausdruck „Schweinezyklus“ bezeichnet; wenn genügend Stellen vorhanden sind, fehlen die Lehrkräfte, und wenn genügend Lehrkräfte vorhanden sind, fehlen die Stellen.

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“ sind in der Schweiz 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. Aber der Ersatzbedarf wird kreative Lösungen erzwingen, er muss nur

gross genug und für die Eltern heutiger Schüler unübersehbar sein. Der Stundenausfall kann nicht einfach immer nur beklagt werden, die Eltern werden sich nur beruhigen, wenn sich Lösungen abzeichnen.

Für diese These 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 zum Masterexamen und von der Staatsprüfung in den Beruf. Der Weg hat vor allem mit persönlichen Erfahrungen zu tun oder mit dem, was man „Selbstnavigation“ nennt. Die Standards des Berufs sollten gesetzt sein, aber wie sie erreicht werden lässt sich nicht standardisieren.

3. *Selbstnavigation: Der Weg in den Beruf*

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 (Ruffo 2009).

- 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 einfach 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 Weiterbildung, 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.

Auffällig an der heutigen Diskussion über den Strukturwandel von Ausbildung und Berufspraxis ist der Wechsel der Sprache. Dieser Wechsel ist trügerisch, denn von der Rhetorik der Experten kann man nicht auf die Praxis geschlossen werden. „Kompetenz“ ist ein Modebegriff, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Die heutige „Kompetenzorientierung“ ist bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen. Aber wenn man etwas anders bezeichnet, ist es nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und

der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),⁴ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁵

Wie oft das der Fall war, ist wiederum nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁶ ist bis heute angesagt. Von besseren *Prüfungen* ist dabei nicht die Rede, auch die heutige Ausbildung meidet dieses Thema und gute Fachliteratur oder auch nur ein Vademecum scheint es nicht zu geben.

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 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.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

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.

⁴ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

⁵ Sperrung im Zitat entfällt.

⁶ Sperrung im Zitat entfällt.

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.

Bewährt sind vor allen unmittelbare und kompetente Rückmeldungen zum Fachunterricht (West/Staub 2003), also nicht einfach, wie Tuiskon Ziller meinte, bessere Methoden, wobei das dann immer die eigenen sind. Man muss aber nicht einfach lernen, wie sich Methoden, die die Ausbildung vermittelt, „anwenden“ lassen sondern Kinder und Jugendliche anhand gehaltvoller Aufgabe lernen. Das sagt nicht die Methode, sondern die angemessene konsekutive Gestaltung von immer neuen Lernsituationen. Das professionelle Können, das Know-how der Lehrkräfte ist aus diesem Grunde nie fertig, sondern muss sich immer neu anreichern lassen. Dazu gehört, dass man sich belehren lässt.

Die deutsche Lehrerbildung hat ein strukturelles Problem, weil sie sich nicht oder nur nachgeordnet am Aufbau des beruflichen Könnens, sondern 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 in 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 stehen.

4. *Lehrerbildung 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 würden die Beschäftigungsmöglichkeiten fehlen. 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 zum ersten Staatsexamen, wie dies in manchen Bundesländern diskutiert worden ist, 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, 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.

Als erstes Bundesland hat Nordrhein-Westfalen die Studiendauer für die unterschiedlichen Lehrämter gleichgestellt. Erstmals in der Geschichte der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gilt für alle Lehrämter die gleiche Ausbildungsdauer. Die Forderung nach Gleichstellung der Grundschullehrerinnen- und Grundschullehrerausbildung sowie der Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter auf der Sekundarstufe I ist alt und scheiterte bislang immer an den Folgen für die Besoldungsstruktur. Wie die anderen Bundesländer auf das neue Gesetz in Nordrhein-Westfalen reagieren, ist offen, aber ebenso offen ist die Frage, ob es tatsächlich Besoldungsfolgen im Sinne einer Anhebung der nicht-gymnasialen Lehrämter geben wird.

Von der Anlage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung her ist der Schritt dieser gleichen Ausbildungsdauer zu begrüßen. Es ist nicht einzusehen, warum die künftigen Lehrpersonen des Gymnasiums oder die der Sonderschulen länger studieren sollen als die angehenden Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer.

- Der Grund kann nicht sein, dass kleinere Kinder weniger Ausbildungsaufwand erfordern als grössere.
- Eher stellt sich die Frage, warum die Ausbildung der Kindergärtnerinnen nicht längst auf einer höheren Stufe erfolgt.
- Die Frühförderung entscheidet sich zwischen Kindergarten und Grundschule, ohne dass die Ausbildungen darauf eingestellt wären.

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 Lehrerausbildung, insbesondere die der Fachdidaktik, an den Bildungsstandards der Schulen zu orientieren, ist leicht gesagt, aber bislang fern von jeder Umsetzung. Neuere empirische Untersuchungen zum bildungswissenschaftlichen Anteil in der Lehrerbildung in den Universitäten zeigen, dass bislang nicht einmal die KMK-Standards für die Lehrerbildung auch nur ansatzweise umgesetzt sind.

Die Umsetzung kann nicht verordnet werden und basiert angesichts der Freiheit der Dozierenden auf „Goodwill“, der bislang kaum vorhanden ist. Die ohnehin schwache Stellung der Lehrerbildung an den deutschen Universitäten wird noch schwächer werden, sollte versucht werden, Bildungsstandards zu verordnen.

- Dagegen ist es aussichtsreich, das *Problem* von Bildungsstandards und damit verbunden von Leistungsmessung fest im Studium zu verankern.
- Angehende Lehrkräfte müssen wissen, was neue Aufgabenkulturen und Tests für ihren Unterricht bedeuten
- und wie sie die Daten zur Verbesserung des Lehrens und Lernens nutzen können.

Das ist nicht trivial. 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 als pädagogischen Horror hinstellt. „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.

Auch die damit verbundene Technologie, einschliesslich von elektronischen Lernplattformen, wird bislang in der Ausbildung zu wenig oder gar nicht berücksichtigt. Sie hat immer noch die herbartianische Steuerung des Unterrichts durch die Lehrperson vor Augen, während die Schulen zunehmend von Selbstinstruktion ausgehen. Schweizer Sekundarschulen und Gymnasien haben das Lernen nach eigenem Tempo mit dem Laptop entdeckt, was nicht zuletzt den leistungsschwächeren Schülern zugutekommt. Und auch hier ist die Praxis weiter als die Ausbildung, die doch so viel darauf hält, Vorreiter der Innovation zu sein und dann aber oft nur die Reformpädagogik wiederholt. Die tatsächliche Innovation hängt auch von den neuen Technologien ab.

Der heutige Studienbetrieb ist in allen Universitäten modularisiert worden. „Module“ sind geschlossene Ausbildungsangebote, die keine Verbindung zu anderen Angeboten machen müssen oder können. Die Idee ist, Studienleistungen im Blick auf ein bestimmtes Thema abschliessend prüfen zu können, ohne zwischen verschiedenen Themenbereichen vermitteln zu müssen. Die Folge sind Verschulungsprozesse, die der deutschen Universität in vielen Bereichen bislang fremd waren. Diese Verschulung ist vielfach kritisiert worden, aber klarere Studienanforderungen und deutlich gestiegene Prüfungsleistungen sind nicht per se schlecht, etwa weil sie dem Geist der Humboldtschen Universität widersprechen, der sie nie wirklich bestimmt hat.

- Das Problem für die Ausbildung von künftigen Lehrkräften liegt woanders.
- Die Modulorganisation lässt keinen Transfer in Richtung Praxis zu,
- weil das Thema eines Moduls mit der Prüfung abgeschlossen ist.

Eine Kernfrage der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist aber das Themenaufkommen. Bislang bestimmen darüber einzig die Dozierenden, die von ihrem Fach ausgehen. Fragestellungen, die die Studierenden in ihren Praktika, beziehungsweise in einem vorgezogenen Referendariat erfahren, sind nicht modulsteuernd. Insofern verschärft die

Modularisierung des Theorie-Praxis-Problems, weil der Transfer des Gelernten, wenn er überhaupt stattfindet, den Studierenden überlassen wird.

Das strukturelle Problem der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich so fassen:

- Die Ausbildung orientiert sich an der Logik von wissenschaftlichen Disziplinen und hofft auf Transfereffekte hin zum Berufsfeld, 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. Das ist auch ein Problem, welches Image mit der Lehrerbildung verbunden ist.

Dort Aufgaben zu übernehmen, ist in deutschen Universitäten eher gefürchtet, weil sie mit Themen verbunden sind, die sich wiederholen und die so die Freiheit der Dozierenden beschneiden. Die Zeitanforderungen sind immer zu gering, wer von den Fächern her denkt, erkennt keinen geordneten Studienaufbau, schon aus diesem Grunde gelten die Studierenden der Lehramter oft als zweitklassig. Unterricht mit standardisierten Lehrmitteln wie in der Ökonomie oder in der Psychologie ist in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen bislang kaum üblich. Sie tragen bei zur Sicherung der Studierendenzahlen, für den Betrieb selbst sind sie nur eine kostengünstige Nebenerscheinung. Wie kann man dann aber das bewirken, was sich unter den Begriff „Strukturwandel“ fassen lässt? Und wie kommt man zu abgestimmten Implementationen (Oelkers/Reusser 2008)?

5. *Strukturwandel 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 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. Idealerweise sähe das so aus:

- 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 Lehrbildungsforschung, 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. Heute hat die Lehrerbildung keinen eigenen Ort, sondern nur ein kleinformatisches und disparates Programm, das die Studierenden in ihrem Kopf zusammenfügen müssen.

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
- 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 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 am Modell der Hamburger Lehrerbildung zeigen liesse. Das neu eingerichtete Praxissemester ist sinnvoll, weil 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.

Aber auch das hat Bedingungen: Die verschiedenen Seiten dürfen nicht nur formal kommunizieren, müssen gemeinsame Formate verwenden und sollten 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.

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat 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 Unterrichts 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.

- Aufgabenkulturen 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. Aufgabenkulturen 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 formal 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 der Ausbildung auch eine Verknüpfung zu den Standards des schulischen Unterrichts herzustellen. Bislang ist das nicht der Fall und als Problem auch kaum sichtbar.

Von den künftigen Lehrkräften werden neue Lehr- und Lernformen abverlangt, die stark auf Individualisierung und Förderung der Schüler ausgerichtet sind. Eine solche professionelle Kompetenz ist in den bildungswissenschaftlichen Standards vorgesehen. Die Frage ist, wie sie sich mit Fachunterricht verknüpfen lassen und wo das gelernt werden soll. Individualisieren und Fördern wird in Zukunft auch den Einsatz elektronischer Lernplattformen voraussetzen. Den Umgang mit solchen Systemen des Lernens lernen heutige Lehrkräfte in bestimmten Schulen aus eigenem Antrieb und fast immer ohne Unterstützung durch die Weiterbildung. Lehrmittelverlage steigen weit eher auf dieses Geschäft ein als Anbieter der Weiterbildung. Es gibt in Deutschland und in der Schweiz inzwischen Schulen, die mit elektronischen Plattformen arbeiten, ohne dass die Ausbildung sich auf diese Entwicklung eingestellt hätte.

Die Bildungswelt wird innerhalb kurzer Zeit mit neuen Verfahren und Medien des Lernens konfrontiert werden. Die bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards der KMK sind inhaltliche Festlegungen, die die Frage der Medien offen lassen. Die tatsächliche Implementation der Standards im Bereich der öffentlichen Schule hat aber ganz wesentlich mit den zum Einsatz kommenden Medien zu tun. Was „Vermittlung“ genannt wird, entfernt sich von der heutigen Standardsituation des Lehrens und Lernens, beziehungsweise wird neue Formen zulassen. Anders kann weder individualisiert noch wirksam gefördert werden.

Wenn tatsächlich die Lehrerbildung vom Berufsfeld ihren Ausgang nehmen soll, dann kann das nicht mit starren Standards geschehen. Vielmehr muss die absehbare Entwicklung des Berufsfeldes vor Augen stehen und die Ausbildung leiten. Bislang wird „Berufsfeld“ eher traditionell verstanden, nämlich als Arbeitsplatz der Lehrkräfte, die mehr oder weniger konventionell Unterricht erteilen. In Zukunft müssen die Lehrkräfte lernen, wie selbständiges Lernen gefördert werden kann, gleichzeitig hohe Fachansprüche vertreten werden und neue Medien zum Einsatz kommen, das Ganze bezogen auf Ganztagschulen und Bildungslandschaften. Man kann angesichts dieser Aufgaben mutlos werden oder anfangen, sie zu bearbeiten. Darüber befinden wird die nächste Generation.

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.
 Gesetz zur Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Vom 12. Mai 2009.
 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.
- 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)
- 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.: „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.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- 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.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.