

Jürgen Oelkers

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland^{)}*

1. Irritationen über Lehrerbildung

Wer danach fragt, wie die Lehrerbildung in den sechzehn deutschen Bundesländern realisiert wird, kann darauf einfach und pointiert antworten: „Überall anders“ (Walm/Wittek 2013, S. 18). Das gilt nicht allein für die Länder, sondern auch für die Hochschulen, selbst wenn die Regelungsdichte mit der Hochschulautonomie zugenommen hat und nicht etwa geringer geworden ist. Aber die meisten Regeln sind interpretationsoffen und ohnehin kann niemand deutsche Hochschullehrer zu etwas zwingen, was sie nicht wollen und unterlaufen können. Die Juristen sollten wissen: Dienst nach Vorschrift ist weit schlimmer als akademische Freiheit.

Die kreative Texthermeneutik lässt sich sogar empirisch zeigen. 2004 hatte die KMK Standards für die Angebote der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung verabschiedet. Zehn Jahre später kam eine Dokumentenanalyse der Studienordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen von lehrerbildenden Hochschulen zu dem Schluss, dass die KMK-Standards in den Curricula der Ausbildungsgänge grösstenteils nicht berücksichtigt werden. Untersucht wurden 16 Hochschulstandorte und überall waren die Bildungswissenschaften sehr gut darin, die Standards zu ignorieren oder nur nominell zu benutzen (Hohenstein et.al. 2014).

Das scheint inzwischen anders zu werden, ich komme darauf zurück. Die Irritationen werden dadurch nicht weniger:

- Die föderale Ausrichtung mit ihren grossen Unterschieden spiegelt sich in der Studie „Sachstand in der Lehrerbildung“, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2017 veröffentlicht wurde.
- Sie wird fortlaufend ergänzt, was auch heisst, dass immer neue Irritationen aktenkundig werden.
- Aus den Daten dieser offenbar unabschliessbaren Studie kann vor allem ein Schluss gezogen werden, nämlich dass es eine einheitliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland nicht gibt.

Die Bundesländer treffen zum Teil hochgradig verschiedene und bisweilen auch gegensätzliche Entscheidungen, wie die Lehrerbildung organisiert, durchgeführt und evaluiert werden soll. Man stelle sich vor, Juristen, Mediziner oder Ökonomen würden unter der Voraussetzung der Länderhoheit ausgebildet - mal so, mal so.

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 5. Dezember 2017.

Allein die Frage nach dem Fortbestand, der Auflösung oder der Wiedereinführung von Staatsexamen ist ganz unterschiedlich beantwortet worden. Dabei geht es im Kern um die Entscheidung, wie vor dem Hintergrund der Autonomie der Hochschulen der Einfluss des Staates auf die erste Phase der Ausbildung beschaffen ist und wie weit er reichen soll. Damit verbunden ist auch die Frage, wie sich die erste auf die zweite Ausbildungsphase bezieht und wie die Phase des Berufseingangs gestaltet wird.

- In Baden-Württemberg sind zum Wintersemester 2015/2016 Bachelor/Master-Studiengänge eingeführt worden, während die Staatsexamensstudiengänge auslaufen;
- in Bayern oder in Hessen gelten unverändert Staatsexamensstudiengänge;
- in Hamburg gibt es seit dem Wintersemester 2010/2011 Bachelor/Master-Studiengänge mit einheitlicher Länge für alle Schulstufen;
- in Sachsen sind Bachelor/Master-Studiengänge zuerst eingeführt und dann zugunsten von Staatsexamensstudiengängen mit unterschiedlicher Dauer wieder abgeschafft worden (Kultusministerkonferenz 2017, S. 5-23).

In Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen gibt es im Masterstudiengang ein einheitliches Praxissemester, in Ländern wie Sachsen werden vier verschiedene Praktika absolviert,¹ die nichts miteinander zu tun haben. Überall sind Zentren für Lehrerbildung eingerichtet worden, aber überall sind sie sehr verschieden. Manchmal müssen die Studenten bereits Portfolios führen, meistens jedoch nicht und „Portfolio“ ist ein Begriff mit einer erstaunlich beschleunigten Karriere, der für einen bunten Strauss von Verschiedenheiten steht.

Einheitlich dagegen ist die Modularisierung des Studiums, die im Zuge der Bologna-Reform überall eingeführt und nirgendwo wieder zurückgenommen worden ist. Die Grundeinheit der Lehre ist das Modul, in dem sich die traditionellen Lehrformen der Universität (Vorlesung, Seminar, Übung) wiederfinden, häufig nicht so, dass die verschiedenen Formen aufeinander abgestimmt wären. Seminare verhalten sich zur Vorlesung wie die „Vertiefung“ zum „Überblick“, aber dies häufig nur in der Modulbeschreibung und die ist bekanntlich ziemlich geduldig.

Die schulpraktischen Studien bilden eigene Module, die in aller Regel nichts mit den anderen Lehrangeboten zu tun haben. Die Praktika werden wie seit je vor- und nachbereitet, aber stehen für sich und haben bislang kaum thematische Verbindungen mit Vorlesungen oder Seminaren. Das hat systematische Gründe: Ein Modulstudium ist gleichbedeutend mit einem Lernen im Container, man schliesst ab und wechselt den Ort, ohne Verbindungslinien ziehen zu müssen. Die Währung des Studiums sind die ECTS-Punkte und die müssen erreicht werden, aber verbinden sich nicht.

Abgesehen davon, die Verknüpfung der Ausbildungserfahrungen scheint in der deutschen Lehrerbildung generell besonders schwierig zu sein. Ein Grund ist die mangelnde Kohärenz des Studienangebots. Die Lehrveranstaltungen bauen meistens nicht aufeinander auf, sind untereinander nur wenig abgestimmt und können schon deswegen nicht für einen ausweisbaren Kompetenzzuwachs sorgen. Zudem sind viele verschiedene Disziplinen an der Ausbildung beteiligt, eine Leitdisziplin wie in der Juristen- oder Medizinerbildung fehlt der Lehrerbildung.

¹ Lehramtsprüfungsordnung vom 29. August 2012, §7.

Empirische Belege zur fehlenden Kohärenz liegen inzwischen vor. Das aussagekräftigste Beispiel ist die internationale Vergleichsstudie über die Entwicklung von Lehrkompetenzen im Fach Mathematik. Die Studie TEDS-M (Teacher Education and Development Study - Learning to Teach Mathematics) wurde in 17 Ländern, darunter auch in Deutschland, durchgeführt. Die Studie basiert auf Befragungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I am Ende der Ausbildung. Die Kenntnisse wurden getestet und zusätzlich wurden die Studierenden auch befragt. Eine Fragestellung betraf die Kohärenz der Ausbildung (Hsieh et al., 2011).

Die Studierenden sollten darlegen, wie sie die Kohärenz wahrgenommen haben.

- Im Ergebnis nehmen Studierende in Deutschland die Ausbildung als äusserst inkohärent und zusammenhanglos wahr.
- Der Eindruck eines isolierten Curriculums bestätigt sich also in der Wahrnehmung der Studierenden.
- Im internationalen Vergleich steht Deutschland in der Wahrnehmung der Kohärenz der Studierenden auf dem letzten Platz.

Damit ist auch gesagt, dass die Lehrerbildung in anderen Ländern für wesentlich mehr Abstimmung des Angebots sorgt. Der Befund gilt für angehende Primarlehrer ebenso wie für die zukünftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Der Grund für diesen auffälligen Befund könnte in der Struktur der Zweiphasigkeit gesucht werden. Im internationalen Vergleich ist das deutsche Zweiphasenmodell „einzigartig“ (Herzmann/König 2016, S. 164). Inzwischen gibt es sogar drei Phasen, auch wenn die Berufseingangsphase freiwillig ist und formal nicht mehr zur Ausbildung zählt. Das macht die Abstimmung nicht leichter und tatsächlich haben alle Versuche, zu mehr Kohärenz zu gelangen, in der deutschen Lehrerbildung bislang nicht zu den gewünschten Resultaten geführt.

Darüber wird häufig lamentiert, auch in der grösseren Öffentlichkeit, und das Ergebnis ist oft nur die Steigerung von ohnehin diffusen Erwartungen. Sie kennen das: Wenn über Schulreformen diskutiert wird, landet spätestens die dritte Wortmeldung bei der Lehrerbildung, führt zu heftigem Kopfnicken und bleibt folgenlos. Selten wird bedacht, dass die deutsche Lehrerbildung immer wieder gesetzlich neu geregelt worden ist, aber nie zu einer langfristigen Entwicklungsarbeit gefunden hat, die von Problemen ausgeht, vor Ort Ideen kreiert und sie auch ausprobieren kann.

Wir sprechen über rund zweihundert Jahre Lehrerbildung in Baden-Württemberg,² in denen wohl investiert wurde, aber weitgehend nur in Stellen, Haushalte, Gebäude und Curricula, nicht jedoch in Entwicklung, jedenfalls nicht in grossem Stil und unter der Bedingung von eigener Forschung. Dass Lehrerbildung Gegenstand von Forschung sein kann, ist ein erstaunlich junger Tatbestand.

Historisch kreativ scheinen irgendwie nur die wechselnden Linien der Ausbildungsphilosophie gewesen zu sein. Zu meiner Zeit ging es um „Emanzipation“ und dazu passend gab es im Studium keine Modulbeschreibungen oder ECTS-Punkte. Heute ist alles viel besser geordnet, aber das führt leicht dazu, dass man sich gar keine subversiven

² 1811 wurde das evangelische Königliche Lehrerseminar in Esslingen eingerichtet. Das katholische Seminar entstand 1825 in Schwäbisch-Gmünd.

Gedanken mehr macht und die Ausbildung nimmt, wie sie ist, während jede Ausbildung sich fragen muss, wie und wo sie besser werden kann.

2. *Ein Theorieproblem: Der reflektierte Praktiker*

Die heutige Ausbildungsphilosophie wird stark geprägt von dem Gedanken der *vorbereitenden* Reflexion. Studium bildet und erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden. Oft geht das einher mit der Idee, „subjektive“ durch „objektive“ Theorien ersetzen oder mindestens anreichern zu können. Ob das überhaupt möglich ist, und wenn ja, wie weit, ist unbestimmt geblieben, was die Plausibilität der Idee nicht beeinträchtigt hat.

Und es stimmt ja, „Reflexion“ ist das, was die Universität auszeichnet und so eben auch für die Lehrerbildung erwartet wird. Allerdings geht es dort um Professionen und die Frage, wie die wissenschaftliche Ausbildung auf den Beruf vorbereiten kann. Zur Beantwortung dieser Frage kam der „reflektierte Praktiker“ ins Spiel, der überall in der Lehrerbildung für Legimitation zu sorgen scheint.

Oft wird dabei übersehen, wo die Denkfigur des „reflective practitioner“ herkommt und auf was sie abzielt. Ihr Erfinder, der Philosoph und Stadtplaner Donald Schön, hat nach Fertigstellung seiner Dissertation als Unternehmensberater gearbeitet und war seit 1972 hauptamtlich am MIT in Boston tätig.³ Er hat über John Deweys pragmatistische Logik der Forschung⁴ promoviert und ohne diesen Bezug versteht man das ganze Konzept nicht. Was Schön 1984 den „reflektierenden Praktiker“ nannte, geht aus von der pragmatischen Theorie des Handelns und somit der Bindung von Reflexion an Praxis und Problemlösen (Schön 1984).

Schön hat nicht die vorbereitende Reflexion oder Bildung im deutschen Sinne vor Augen. Man ist nach einer Ausbildung nicht „reflektiert“, sondern die Reflexion von Problemen ist eine ständige Aufgabe. Ohne genauere Bestimmung des Konzepts und wie es die Ausbildung leiten kann, dient die Formel des „reflektierten Praktikers“ daher nur zur pauschalen Legitimation des Ausbildungsangebots. Studium dient der Reflexion, aber nicht der reflektierten Praxis, wenn diese noch keine wirkliche Erfahrungsgrösse ist.

Bei Schön ging es um die Frage, wie Praktiker in Berufsfeldern ihr Handeln reflektieren, nicht um eine Ausbildungserwartung, die sich allgemein und folgenreich auch kaum bestimmen lässt. Dennoch ist der Begriff in der deutschen Lehrerbildung tragend geworden, obwohl Schön gerade sagt, dass die blosser Übernahme von Theorien und damit verbundenen Modellen keinen Reflexionserfolg in der Praxis garantieren kann. Es sind höchstens Übungen im professionellen Denken, auch wenn Schön (1987) Jahre später Wege aufzeigen sollte, wie professionelle Kompetenz ausgebildet werden kann.

Schön bezieht sich in seinen Analysen auf die Reflexionspraxis in Ingenieursberufen, der Architektur, der Stadtplanung, des Managements und der Psychotherapie. Dabei ist zentral, dass die Handelnden auf Probleme und Herausforderungen des Berufsfeldes reagieren und sich nicht auf die vorgängige Ausbildung verlassen können. Es geht um Problemlösen im Alltag von Professionen, wobei Schön auf die Praxis von Lehrern gar nicht eingeht.

³ Donald Schön (1930-1997) war Professor für urban planning am MIT.

⁴ *Logic - The Theory of Inquiry* (1938).

Das häufig zitierte Buch *Educating the Reflective Practitioner* hatte mit der realen deutschen Lehrerbildung mithin so gut wie nichts zu tun. Schön beschrieb etwa,

- wie Lehr-Lern-Prozesse durch bloße Anpassung an die Curricula schief gehen können
- und ein „closed-system vocabulary“ entsteht, das nur den Seminarerfahrungen („studio experience“) dient
- und über die reflexive Anwendung des Gelernten in konkreten Situationen nichts aussagt (ebd., S. 155).
- „Knowing-in-action“ ist dynamisch, Verfahren, Fakten, Regeln und Theorien dagegen sind statisch (ebd., S. 25).

In der Lehrerbildung wird weitgehend gelehrt und nicht wie im Sport gecoacht (ebd., S. 17). Entsprechend geht es nicht oder nur am Rande um die Frage, wie und mit welcher Art Reflexion in der Praxis konkrete Probleme bewältigt werden, sondern es geht um Vorbereitung mit Theorien und Modellen, also Reflexionsinhalten, die angehende Lehrer einüben oder vielleicht auch für sich testen sollen, ohne Blick darauf, wie die Ernstfallsituation von den Akteuren gestaltet und reflektiert wird. Das würde man „learning from the field“ nennen.

Von ganz anderer Seite nähert sich Randall Stross (2017) dem Problem der tertiären Ausbildung im digitalen Zeitalter. Der im deutschen Sprachraum nicht sehr bekannte Historiker und Chinaspezialist, der für die *New York Times* lange Zeit die Kolumne über Entwicklung der Digitalität geschrieben hat und an der San Jose State University das Fach Business lehrt,⁵ plädiert mit zahlreichen Fallbeispielen⁶ für eine zweckfreie Bildung an den Universitäten *ohne* Anspruch auf praktische Fertigkeiten, die erfolgreich erst nach einem freien und interessegeleiteten Studium erworben werden können (ebd., S. 75).

Das führt auf zwei historisch wohlbekanntes Fragen:

- Braucht man ein geschlossenes Studium als Vorbereitung auf eine professionelle Karriere, die man nicht wieder verlassen soll,
- oder muss man sich in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten bewähren, bevor man eine praktische Tätigkeit von Belang ausüben kann?

Stross berichtet etwa von einem Absolventen der Universität Stanford, der in diversen Studiengängen gearbeitet hat, dann kurz für „Teach for America“⁷ tätig war, einen Job bei Google erhielt und schließlich in ein Start-Up-Unternehmen einsteigen konnte. Sein Vorteil war, dass er *nicht* auf eine bestimmte Karriere vorbereitet wurde (ebd., S. 63).

Der Streit zwischen der zweckfreien *Bildung* und der professionellen *Ausbildung* ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden. Man kann beide Seiten immer neu und mit unterschiedlichen Evidenzen gegeneinander ausspielen. Aber wer recht hat und ob überhaupt jemand Recht haben muss, wäre zu klären. In der deutschen Lehrerbildung jedenfalls sind immer beide Seiten präsent, heute dank der staatlichen Interventionen und Anreize mit massiven Vorteilen für „Ausbildung“.

⁵ <http://www.randallstross.com/bio/>

⁶ Die Beispiele beziehen sich auf Absolventen der Stanford University.

⁷ Die Organisation vermittelt Hochschulabsolventen an Schulen in Brennpunkten. Die Bewerber erhalten vorher in Training-on-the-Job. (<https://www.teachforamerica.org/>)

Aber kann es in der Lehrerbildung wirklich um „Bildung“ gehen? Im Ausland würde man schon die Frage nicht verstehen, weil sie entweder entschieden ist oder sich gar nicht stellt. Ausserdem würde man im Ausland auf ganz andere Wege verweisen, wie Lehrer auf den Beruf vorbereitet werden.

- In Luxemburg wird ein Studium vorausgesetzt, dem eine mehrjährige Einführung in den Beruf folgt, die mit einer wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen wird.
- In der Schweiz genügen drei Jahre Studium für die Primarlehrer.
- In Frankreich gibt es nach dem fünfjährigen Universitätsstudium einen scharfen Concours um die Stellen und dann ein Jahr Vorbereitung.

Das Ziel eines Lehramtsstudiums in Deutschland ist nicht, künftige Forscherinnen und Forscher auszubilden, sondern handlungsfähige Lehrkräfte, die mit Theorien und Forschungsergebnissen konfrontiert werden und dazu eine reflexive Einstellung ausbilden sollen. Das Studium selbst liefert nicht primär einen Zugang zur Forschung, sondern besteht immer noch weitgehend aus Belehrung,⁸ sieht man von den ganz unterschiedlichen Praxisphasen einmal ab. Was die KMK „Bildungswissenschaften“ genannt hat, zerfällt in einzelne Disziplinen und kommt kaum zu mehr, als Grund- oder Orientierungswissen zu vermitteln.

Aber es gibt inzwischen auch Beispiele, dass und wie die Studierenden mit eigenen kleineren Forschungsaufgaben betraut werden. An der Universität Osnabrück etwa wird in einer „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ ein zweisemestriges Pflichtmodul für die Studierenden aller Lehrämter geführt, das „Evaluationskompetenz“ vermittelt.⁹ Für die Schulen in Niedersachsen besteht die Pflicht zur Selbstevaluation. In dem Seminar lernen die Studierenden, wie sie in den Schulen Selbstevaluationen durchführen können, damit die Schulen das nicht selber machen müssen, wofür oft Zeit und Kompetenz fehlt.

Wie weit Vorhaben wie diese gelingen oder nicht, ob die Ziele der Ausbildung erreicht werden und woran es liegt, wenn sie verfehlt werden, ist inzwischen Gegenstand einer eigenständigen Forschung, die sich mit den Bedingungen, Kontexten und Effekten der Lehrerbildung befasst. Diese Forschung gab es vor zwanzig Jahren noch nicht, inzwischen liegen Forschungsberichte, Handbücher und Metastudien vor, die das Feld zu ordnen verstehen (Terhart/Bennewitz/Rothland 2011; Herzmann/König 2016).

Einige Befunde werde ich im Folgenden darstellen und kommentieren. Es geht dabei um die Wahl des Studiums, das Lernverhalten der Studierenden, um die Wahrnehmung und Bearbeitung ihrer Überzeugungen, Erwartungen an die Ausbildung, die Idealisierung des Berufs und die Stellung der Theorie im Erwartungshorizont. Befunde wie diese können dazu beitragen, die Ausbildung nicht allein über ihre Philosophie oder die staatlichen Entwicklungsaufträge wahrzunehmen.

⁸ Die methodische Ausbildung im Lehramt bezieht sich im Wesentlichen auf Unterrichtsmethoden, ansonsten werden anteilig Fächer studiert, meistens zusammen mit Hauptfachstudenten, die ein ganz anderes Studienziel verfolgen und häufig schnell an Forschungsprojekte herangeführt werden.

⁹ Fiegert/Wischer o.J.

3. Befunde zur Lehrerbildung

Der Pionier dieses Forschungsfeldes war John Goodlad, der an der University of California tätig war¹⁰ und im September 1990 sein Buch *Teachers for Our Nation's Schools* veröffentlicht hat, die erste grössere Studie über die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Seine Ergebnisse forderten die Selbstsicht der Lehrerbildung heraus und konfrontierte sie mit den Erwartungen der Studierenden.

- Die Studierenden wollen wissen, „what works“, also wie richtig unterrichten und gute Lehrer werden können.
- Die Dozenten vertreten ihre wissenschaftlichen Disziplinen und verweisen für den „Praxisbezug“ auf die Praktika.
- Lehrerstudenten haben überwiegend praktische und nicht akademische Interessen.
- Ein akademisches Studium enttäuscht häufig ihre Erwartungen oder lenkt sie in eine bestimmte Richtung, mehr Methodenkurse und möglichst keine Vorlesungen.
- Schulreformen und Reformen der Lehrerbildung stehen in keinem Zusammenhang (Goodlad 1991, S. 107).

Diese Befunde sagen, wie wir heute wissen, über die Kompetenzentwicklung im Studium wenig aus, zudem sind bestimmte Schwächen der Ausbildung wie mangelnde Betreuung der Erstsemester (ebd., S. 207f.) wurden inzwischen behoben, andere wie die Motive zur Wahl des Studiums (ebd., S. 201) sind gründlich erforscht worden (ebd., S. 201) und wieder andere gehören in die Kategorie, die Goodlad „gray cat problems“ nennt:

„They never go away; even if they appear to have gone, they always crawl back“ (ebd., S. 204).

Jede neue Generation von Lehrkräften muss von der Ausbildung überzeugt werden, „Wirksamkeit“ ist immer persönliche Wirksamkeit, im Zentrum der Erwartungen steht trotz aller medialer Entwicklungen der Unterricht, die Wissenschaft hat nicht einfach Autorität, sondern muss plausibel sein und sich Fragen des Nutzens stellen und über allem rangiert das „Theorie-Praxis-Problem“. Ich könnte auch sagen, das Lehrerseminar ist immer noch sehr präsent.

Goodlads grundlegende Hypothese wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt. Auch hier ist die Erwartungshaltung „what works“ (Ruffo 2010; Hild 2017), also wie man lernt, richtig zu unterrichten. Es geht nicht einfach um „Reflexion“ oder zweckfreie Bildung, sondern um die Vorbereitung auf den Beruf, aber die Erwartung an das Studium bestimmt nicht das Verhalten im Studium. Auch verschiedene andere Studien ausserhalb der Lehrerbildung verweisen darauf, dass Lernen im Studium nicht dem entspricht, was die jeweilige Ausbildungsphilosophie vorgibt und was die Selbstsicht der Dozierenden bestimmt (Miller 2015).

¹⁰ John Goodlad (1920-2014) war Lehrer in Kanada und hat 1949 an der Universität von Chicago promoviert. Zu seinen bekanntesten Büchern gehört die Dewey-Lecture *In Praise of Education* (1997), eine Verteidigung und Rechtfertigung demokratischer Bildung.

- Das Lernverhalten der Studierenden verbindet pragmatisch Anforderungen und Ressourcen,
- muss mit zum Teil schwierigen Zeitstrukturen umgehen,
- wägt zwischen Interesse und Desinteresse ab,
- arbeitet für Punkte und Prüfungen und unterscheidet deutlich zwischen Studium und Privatleben.
- Die Reflexion gilt in starkem Masse der Bewältigung des Studiums.

Offenbar steuert das Ausbildungsfeld das Lernverhalten, nicht die Philosophie der Ausbildung. Wenn also „selbstorganisiertes Lernen“ Thema ist, heisst das nicht, dass auch selbstorganisiert gelernt wird und schon gar nicht, dass die entsprechenden Modelle angenommen, verinnerlicht und Teil der professionellen Kompetenz werden. Das zentrale Ergebnis der Zürcher Studie wird wie folgt formuliert: „Ein Zuwachs an Lernkompetenz während der Ausbildung (ist) bei den befragten Studierenden nicht feststellbar“ (Ruffo 2010, S. 195).

Wenn die Ausbildung nichts anderes anbietet und abverlangt, unterscheidet sich das Lernverhalten zu Beginn des Studiums kaum von dem am Ende. Lernstrategien wie das Bearbeiten von anspruchsvollen Texten, Metareflexion oder auch das ertragreiche Sichbewegen in medialen Lernräumen sind inzwischen ein Thema in der Reform der akademischen Lehre und hier sollte auch die Erarbeitung von professionellen Lernhaltungen in der Lehrerbildung anschliessen. Die Erfahrungen zeigen, dass Lernen im Studium entwickelt werden kann, aber nur wenn Angebote zur Verfügung stehen.

Lässt man das Lernfeld unbearbeitet und nimmt, was kommt, dann reagieren die Studierenden mit ihren Lerngewohnheiten, die nicht nur stabil sind, sondern sich auch hochgradig unterscheiden. Sie folgen dem eigenen Lernhabitus, der sich typisieren lässt. Eine zweite Studie aus Zürich unterscheidet etwa „spontane Gelegenheitslerner“, die situativ und auf den Anlass hin reagieren, von „selbstbewussten Individualisten“, die sich alles zutrauen, oder auch von „angespannt kalkulierenden Lernern“, die alles dafür tun, die Erwartungen zu erfüllen (Hild 2017).¹¹

Im Studium fehlt meistens ein „*teaching to reflect*“ (Roters 2012, S. 279), das organisiert werden muss und nicht mit Appellen realisiert werden kann. Das spricht dafür, die Überzeugungen der Studierenden zum Thema zu machen und Wege anzubieten, wie sie bearbeitet werden können (König 2012, S. 10f.). Dabei muss zwischen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Überzeugungen unterschieden werden, die zusammen den späteren Unterricht ausmachen. Schweizer Daten deuten daraufhin, dass empirische Theorien zum aktiven Lernen der Schüler in der Mathematikausbildung verankert werden können (ebd., S. 37-52), aber damit ist über den Transfer in die Praxis nichts ausgesagt.

Trotz des wenig entwickelten Lernverhaltens hat die Ausbildung natürlich Effekte, besonders im Bereich des Fachwissens, das nur im Studium erworben werden kann. Damit verbinden sich immer auch Kompetenzen, die auch aufgebaut, also mit dem Fortgang des Studiums besser werden. Die Frage ist aber, ob sie sich mit den professionellen Anforderungen im Alltag verbinden lassen. Einen Transfer des Gelernten in Richtung Berufsfeld gibt es nicht deswegen, weil Prüfungen bestanden wurden.

¹¹ Die Typisierung der Studie bezieht sich auf Bourdieus Konzept der Habitusbildung.

Prüfungen im Übrigen sind auf auffällige Weise bislang kein Forschungsthema, obwohl sie zentrale Studienerfahrungen darstellen. So ist nicht klar, was Noten besagen, ob Kompetenzen geprüft werden und wie nachhaltig die in der Prüfung gezeigten Leistungen sind. Auch neue Prüfungsformen werden kaum entwickelt und das digitale Zeitalter scheint in dieser Hinsicht nicht stattzufinden. Aber Fragen wie diese stellen sich:

- Was lernt man bei einer Klausur, was in der mündlichen Prüfung und was im Multiple-Choice-Test?
- Hat das etwas mit dem späteren Praxisfeld zu tun?
- Und kann der Ertrag mit KMK-Standards beschrieben werden?

Bereits die Erstsemester, zeigt eine deutsche Studie, nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der künftigen Praxis her wahr (Cramer/Horn/Schweizer 2009). Zwischen den deutschen Lehrämtern bestehen Unterschiede, aber weder erfolgt die Studienwahl zufällig noch ist sie in der Regel der Fälle eine Notlösung (Eulenberger/Piske/Thiele 2015).

- Die Frage ist, wie weit sich die Ausbildung auf diese Erwartungen der Wirksamkeit einlassen kann und darf, ohne sich selbst preiszugeben.
- Sie muss einen Mehrwert bieten, der über das hinausgeht, was zu Beginn des Studiums an Wissen und Überzeugungen schon vorhanden ist.
- Und das verlangt auch eine Klärung des Verhältnisses von Studium und Beruf.
- Wie können beide Seiten zu ihrem Recht kommen, wenn sie immer gegeneinander ausgespielt werden?
- Letztlich muss die Ausbildung für einen nachvollziehbaren Aufbau professioneller Kompetenzen sorgen, das wäre der Mehrwert.

Verschiedene Versuche in den letzten beiden Jahrzehnten gingen in Richtung einer Verstärkung der Praxisbezüge, etwa durch Einführung eines Praxissemesters oder durch die Errichtung von Zentren der Lehrerbildung, mit denen das Ausbildungsangebot koordiniert werden soll. Es scheint sich immer noch um eine Baustelle mit sehr unterschiedlichen Elementen zu handeln. Das Verhältnis von Studium und Beruf wird dabei nur auf einer sehr abstrakten Ebene reflektiert, was auch für die realen Anforderungen der Berufsausübung gilt.

- In aller Regel wird die Lehrerbildung von den Ausbildungsinstitutionen her gedacht und das erscheint auch ganz natürlich, weil die Berufsausübung ja erst nach dem Studium möglich ist.
- Das Studium wird mit staatlichen Berechtigungen abgeschlossen und erst sie ermöglichen den Zugang zum Berufsfeld.
- Diese Logik der Ausbildung erklärt, warum das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung so reflexionsmächtig ist.
- Und auch, wieso Seiteneinsteiger die Ausbildungslogik so irritieren.¹²

Jedes akademische Studium bietet im Blick auf die Anforderungen des Berufsfeldes mehr und anderes, als erwartet wird. Das war bei den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts auch nicht anders. Die damalige Ausbildungsliteratur ist voll von Klagen über Praxisferne und Theorieverdruss. Diese Klagen sind in der Ausbildung von Ärzten, Juristen oder Ökonomen nicht annähernd so intensiv, was vermutlich damit zusammenhängt, dass professionelles Wissen vermittelt wird, ohne ständig einen direkten und persönlich überzeugenden

¹² Dafür gibt es mittlerweile eigene Ratgeber: Böhmann (2011).

Praxisbezug vor Augen zu haben. Aber genau das ist die Herausforderung für die Lehrerbildung.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist lediglich die Logik der Studienordnung. Die professionelle Kompetenz ist am Ende des Studiums auch nicht einfach sichtbar, man „hat“ sie nicht, sondern sie zeigt sich im Handeln und der Reflexion.

Eine umfangreiche Untersuchung zur Entwicklung von Professionalität in der ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland hat der Tübinger Schulpädagoge Colin Cramer 2012 veröffentlicht. Die Studie untersucht die verschiedenen Lehrerbildungsprogramme im Bundesland Baden-Württemberg. Vorgelegt wird ein Längsschnitt, der zwei Untersuchungszeitpunkte hat, den Beginn des Studiums und eine weitere Befragung nach drei Semestern.

Von besonderer Bedeutung ist das Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnis angehender Lehrpersonen, also die kognitive Professionalität. Das Verständnis sieht am Anfang quer zu den Lehrämtern wie folgt aus:

„Zu Studienbeginn wird das Unterrichten als Hauptaufgabe der Schule angesehen, gefolgt vom Auftrag einer Förderung der Schüler in ihrer Individualität. An dritter Stelle steht die gesellschaftliche Integration durch die Schule. Selbst die Enkulturationsfunktion wird insgesamt noch etwas wichtiger als die Erziehungsfunktion angesehen. Alle diese Aspekte sind aus Sicht Lehramtsstudierender grundsätzlich Funktionen der Schule. Ausschliesslich ihre Selektionsfunktion wird abgelehnt“ (Cramer 2012, S. 488).

Zum zweiten Messzeitraum liegen folgende Ergebnisse vor: Deutlich stärker als zum Studienbeginn werden die Integration, aber auch die Inkulturation als Funktionen der Schule wahrgenommen. Das sind klare Studieneffekte. Das Unterrichten bleibt aus Sicht der Befragten die insgesamt wichtigste Aufgabe, wenngleich dessen Bedeutung etwas geringer eingeschätzt wird.

„Das Bewusstsein, dass auch die Selektion eine Funktion von Schule ist, bleibt während den ersten drei Semestern nur unwesentlich gestärkt. Erziehung als Aufgabe von Schule bleibt in ihrer Bedeutung gänzlich unverändert“ (ebd.).

Im Blick auf die Erziehungsaufgabe bestehen aber Unterschiede zwischen den Lehrämtern und diese Unterschiede bleiben nach drei Semestern erhalten. Studierende der Sonderpädagogik und der Primarstufe räumen dem Erziehen einen stärkeren Stellenwert ein als Studierende der Sekundarlehramter. In der Tendenz lässt sich also gerade im Blick auf das Verständnis von Schule, Bildung und Erziehung „eine Konsolidierung lehramtsspezifischer Differenzen“ erkennen (ebd., S. 488).

In diesem Sinne prägen die Lehrämter und ihre Lernkulturen das Selbstverständnis der Studierenden. Ohne ein Studium gäbe es diese Prägung nicht. Aber es geht auch um die Erwartungen an das Studium und die Motive zur Wahl des Studiums. In einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig wird von dem Forschungsteam festgehalten:

„Als wir Studierenden danach fragten, ob sie das Lehramtsstudium aus heutiger Sicht erneut wählen würden, erhielten wir Begründungen, die im Wesentlichen als Ziele, Erwartungen und Wahlmotive und nur zu einem kleinen Teil als Erfahrungen im Studium zu klassifizieren waren. Obgleich nach dem *Studium* gefragt, bezogen sich die Antworten fast ausnahmslos auf den späteren *Beruf* als Lehrerin oder Lehrer“ (Herfter 2014, S. 227).

Die Studienwahl ist gleichbedeutend mit der Berufswahl, vielfach bestimmen sehr ideale Vorstellungen des Berufes die Wahl von Lehramtsstudiengängen und häufig ist sogar von einem „Traumberuf“ die Rede (ebd., S. 227/228).¹³ Es gibt auch andere Motive, etwa die fachlichen Interessen, die Gewähr für eine berufliche Anstellung oder der Wechsel der beruflichen Richtung nach dem Studium (ebd., S. 228/229).

In jedem Falle aber liegt eine „hohe Identifikation mit dem Lehrberuf“ vor (ebd., S. 230). Die Verpflichtung auf den Lehrberuf geht einher mit der Erwartung, sich zu einer „guten Lehrkraft“ entwickeln zu können und dabei vor allem die späteren Unterrichtsfächer vor Augen zu haben (ebd., S. 230-236). Die Persönlichkeit des Lehrers ist in den Augen der Studierenden die Grundbedingung für die „gute Lehrkraft“ (ebd., S. 237). „Persönlichkeit“ wird nicht mit einer psychologischen Theorie definiert, sondern mit vertrauten Konzepten wie „Selbstständigkeit und Organisiertheit, Selbstvertrauen und sicheres Auftreten, Interessenentwicklung und Motivation sowie Selbsterfahrungen“ (ebd.).

Der Erwerb von Fachwissen ist eine Grunderwartung an das Studium, aber stets gebrochen durch die Nützlichkeit für den späteren Unterricht. Theorie braucht man als Hintergrund, so die Aussage eines Studenten, „um irgendwie in der Praxis bestehen zu können“ (ebd., S. 240). Interessen und Fähigkeiten beziehen sich auf fachliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen und die werden im Studium immer im Hinblick auf „die antizipierten beruflichen Anforderungen“ hin bewertet (ebd., S. 260).

„Die pädagogisch-didaktische Kompetenz wird als Ergänzung zu den fachlichen Kenntnissen sowie als deren Anwendung im schulischen Kontext beschrieben. Neben fachlicher Expertise kommt es den Studierenden dabei vor allem auf Menschlichkeit und den professionellen Umgang mit Kindern an“ (ebd., S. 243).

Für die Studierenden steht fest, dass man zu einer guten Lehrern bzw. zu einem guten Lehrer erst dann wird, „wenn man die eigenen Unsicherheiten überwunden und Handlungsrouninen entwickelt hat“, um sich auf die Ziele des Unterrichts „und weniger auf das Handeln selbst konzentrieren zu können“ (ebd., S. 259).

Theorien sind „externe“ Grössen, wenn, dann werden nicht subjektive durch objektive Theorien ersetzt, sondern mit der zunehmenden Praxis eigene Theorien gebildet (ebd., S. 247). Nicht zufällig gilt die Unterrichtsvorbereitung als „Vermittlung“ zwischen Theorie und Praxis (ebd., S. 248). „Theorie“ ist *Didaktik*, „Berliner Modell oder so“, sagt ein Student (ebd., S. 249).

Ein Grundproblem besteht auch nach diesen Aussagen darin, dass die pädagogischen Grundüberzeugungen von Lehrpersonen durch das Studium zwar beeinflusst, aber im Kern kaum umgestaltet werden. Sie laufen im Studium mit und werden ähnlich wie die

¹³ Grundlegend hierzu Ulich (2004), siehe auch Rothland (2011).

Lernhaltungen bislang kaum bearbeitet. Vielfach suchen Studierende in Lehrveranstaltungen nach Bestätigung ihrer Überzeugungen und wählen danach, wenn sie können, auch die Lehrveranstaltungen aus.

Theorien ohne Bezug zur Praxis und ohne Erfahrungsbasis werden als „abgehoben“ wahrgenommen. Umgekehrt müssen Theorien Probleme erkennbar machen und weiterführende Aufgaben erschliessen. Wenn dafür Theoriestudien notwendig sind, dann wäre der Sinn und Ertrag des Theoriestudiums verständlich zu machen. Hier fehlt es offensichtlich an Kommunikation, aber auch an der Bereitschaft vieler Studenten, sich auf theoretische Fragen einzulassen.

Auf der anderen Seite wird zwar kritische Selbstreflexion unentwegt gefordert, aber selten mit dazu passenden Ausbildungsformaten in Verbindung gebracht. Reine Überblicksveranstaltungen etwa, die mit dem Bologna-System stark an Einfluss gewonnen haben, sind kaum dazu angetan, die Grundüberzeugungen von angehenden Lehrpersonen zu beeinflussen.

Aber dann fragt sich, wie die Ausbildung qualitativ verbessert werden kann und damit bin ich dann beim Problem, dass kontrollierte und folgenreiche Entwicklungen in der Lehrerbildung bislang weitgehend fehlen. Dieses Problem findet inzwischen bundesweit Bearbeitung. Damit ist eine neue Situation geschaffen worden, erstmalig seit der Gründung der Lehrerseminare wird in die Entwicklung der Praxis der Lehrerbildung massiv investiert und erstmalig zeigen sich auch Resultate.

Gemeint ist die mehrjährige *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, an der auch die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg mit dem Projekt „Lehrerbildung PLUS“ beteiligt ist. Die Offensive eröffnet für die Entwicklung der Lehrerbildung neue Möglichkeiten, ohne der bisherigen Logik von Verordnungen zu folgen.

4. *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die Qualitätsoffensive am 14. Juli 2014 ausgeschrieben,¹⁴ an ihr können sich alle deutschen Hochschulen beteiligen können, die mit Aufgaben in der Lehrerbildung befasst sind. Die Offensive wird vom Bundesministerium finanziert in einem Umfang von bis zu 500 Millionen Euro. Die Summe wird in zwei Förderphasen verteilt auf acht Jahre (2014-2018, 2019-2023). Die Vergabe der Mittel bezieht sich auf Anträge und Projekte, die vor ihrer Bewilligung eine Begutachtung durchlaufen haben. Gefördert werden in der ersten Phase 49 Projekte an 59 Hochschulen (Neue Wege in der Lehrerbildung, S. 6).

Die Ziele des Programms sind in den Förderrichtlinien vom 10. Juli 2014 beschrieben worden. Sie beziehen sich auf Aufgaben in sechs verschiedenen Handlungsfeldern:

- Profilierung und Optimierung der *Strukturen* der Lehrerbildung an den Hochschulen,
- Qualitätsverbesserung des *Praxisbezuges* in der Lehrerbildung,

¹⁴ Grundlage ist die Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 12. April 2013.

- Verbesserung der professionsbezogenen *Beratung* und *Begleitung* der Studierenden in der Lehrerbildung,
- Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der *Heterogenität* und *Inklusion*,
- Fortentwicklung der *Fachlichkeit*, *Didaktik* und *Bildungswissenschaften* und
- *Vergleichbarkeit* sowie gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der *gleichberechtigte* Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern.¹⁵

In der Broschüre *Neue Wege in der Lehrerbildung*, die das Bundesministerium im Oktober 2016 herausgegeben hat, werden zwei weitere Themenfelder genannt, nämlich der Einsatz digitaler Medien in der akademischen Lehre sowie die Sicherung des Lehrnachwuchses in gewerblich-technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Hinzukommt die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Das Thema Digitalisierung ist erst in den letzten beiden Jahren dringlich geworden und scheint zu einer unbestreitbaren bildungspolitischen Priorität geworden zu sein. Die Bundesregierung beabsichtigt, ab dem Jahr 2018 die Bundesländer mit 5 Milliarden Euro beim Ausbau der digitalen Bildung in den Schulen unterstützen.¹⁶ Die Finanzierung des „Digitalpaktes“ für die Jahre 2018 bis 2022 ist allerdings noch ungesichert,¹⁷ war aber schon während der Sondierungsgespräche zu der Jamaika-Koalition nicht strittig. Digitalisierung erscheint sogar als fast schicksalshafte Notwendigkeit.

Die Entwicklung ist bereits in vollem Gange. Ein Beispiel ist das Projekt „Bildungscloud“, das vom Hasso-Plattner-Institut in Potsdam entwickelt und derzeit in 26 Schulen getestet wird.¹⁸ Damit sollen bundesweit IT-Dienste aller Art über ein Netzwerk zur Verfügung gestellt und gewartet werden. Ein regionales Netzwerk „Logineo“ ist mit dem Schuljahr 2017/2018 in Nordrhein-Westfalen in Betrieb genommen worden, auch andere Bundesländer planen die Einrichtung von Clouds in ihren Schulen. Damit würde sich die Schulwirklichkeit von Unterricht bis zur Dokumentation der Leistungsentwicklung rasant verändern.

Unklar ist, was aus Vorhaben wie diesen für die Lehrerbildung folgen wird. Bislang geht die Ausbildung nicht davon aus, dass und wie sich ihre Berufsfelder durch massive Digitalisierung verändern werden. Auch in der Broschüre *Neue Wege in der Lehrerbildung* werden nur Lernplattformen, elektronische Tagebücher für die Reflexion von Praxisphasen sowie der Einsatz und Austausch von digitalen Videoangeboten erwähnt, die mit den Projekten der Qualitätsoffensive weiterentwickelt und zur Serienreife gebracht werden sollen (Neue Wege, S. 32-34). „Big Data“ ist - noch - kein Thema.

Nur gerade drei der bislang bewilligten Projekte der Qualitätsoffensive befassen sich primär mit Frage, wie die Ausbildung digitalisiert werden kann und welche Chancen damit

¹⁵ <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951>

¹⁶ <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/11/2016-11-15-it-gipfel-saarbruecken.html>

¹⁷ Süddeutsche Zeitung Nr. 182 vom 9. August 2017, S. 2. Siehe auch die Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Deutschen Bundestag vom 31.07.2017 (Drucksache 18/13259). <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/18/132/1813259.pdf>

¹⁸ Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 194 vom 22. August 2017, S. 15.

verbunden sind, etwa für die bessere Vernetzung der Phasen der Lehrerbildung oder die bessere Vorbereitung der Praktika. Allerdings verwenden viele Projekte digitale Instrumente und nutzen die neuen Medien. Im Alltag der Hochschulpraxis dominieren die traditionellen Lehrformen angereichert mit Lernplattformen und neuen Wegen der Kommunikation.

Wie die Ausrichtung auf ein verändertes Schulfeld gelingen soll, ist in der Bildungspolitik inzwischen ein stark besetztes Thema, nicht oder nur ansatzweise in der Lehrerbildung, die nach wie vor davon ausgeht, berufliche Kompetenzen handelnder Personen auszubilden, zu denen primär Fachwissen und Methoden des Unterrichts gehören. Die Veränderung der Grundsituation des Unterrichts durch interaktive Medien ist aber deutlich das Zukunftsthema. Allerdings gibt es bislang nur wenig Spezialisten im Feld der Lehrerbildung und noch kaum geeignetes Lehrmaterial.¹⁹

International ist die Diskussion weit fortgeschritten, auch dort, wo Hindernisse und unklare Strategien thematisiert werden. Das zeigen Fallstudien und auch Analysen der Implementation von neuen Technologien des Lehrens und Lernens,²⁰ die nur dann erfolgreich sind, wenn sie von Studenten, Dozenten und Praktikern auf dieselbe Weise und abgestimmt genutzt werden. Und nicht nur das, sie müssen auch die pädagogischen Überzeugungen prägen, also dürfen nicht lediglich instrumentell verstanden werden (Spector et. al. 2016, S. 25/26). Nicht zuletzt in dieser Hinsicht wäre die Lehrerbildung gefordert, die neuen Technologien müssten Teil ihrer Philosophie werden.

Die verschiedenen Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sind auf einer Netzwerktagung am 11. und 12. Oktober 2017 in Bonn vorgestellt worden. Die meisten Projekte hatten zwei Jahre Entwicklungsarbeit hinter sich und haben erste Ergebnisse präsentiert, wenngleich nicht in abschliessender Form. Ich beziehe mich im Folgenden auf die Darstellung der Projekte während der Bonner Tagung und ergänze sie mit eigenen Recherchen.

Mein erstes Beispiel ist das Teilprojekt „reflexive Praxisstudien“ der Universität Kassel. Das Projekt konzentriert sich auf eine schulpädagogische Einführungsveranstaltung, in der die reflexive Kompetenzentwicklung während der Veranstaltung abgefragt und ausgewertet wird. Der thematische Schwerpunkt ist Klassenführung, also ein Thema von hohem Rang für die Ausbildung, das weder die Studierenden noch die Dozenten der nachfolgenden Veranstaltungen als unwichtig bezeichnen können.

Am Anfang wie am Ende der Veranstaltung werden Podcasts angeboten. Am Ende wird auch ein Online-Test zur Klassenführung absolviert, der die Auswertung der Kompetenzentwicklung mitbestimmt. Die Ausbildung insgesamt wird von einem E-Podfolio begleitet, in dem die Leistungen und Reflexionen der Studierenden aufgezeichnet sind. Dieses Portfolio wird über die Universitätsausbildung hinaus bis in die zweite Phase der Lehrerbildung weiterverwendet. Im Rahmen des Projekts werden auch phasenübergreifende Lehrveranstaltungen angeboten, die Studierende zusammen mit Referendaren besuchen. Die Abschlussprüfung erfolgt auf der Basis des E-Podfolios.²¹

Ein weiteres Projekt bezieht sich auf unterstützende Beratung statt einer Eignungsfeststellung im Studium. Das Projekt der Universität Marburg sieht ein

¹⁹ Die Digitalisierung des Berufsfeldes in der Schweiz beschreibt Döbeli Honegger (2016).

²⁰ Gemeint ist die Implementation von Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Koehler/Mishra (2005). Ein Fallbeispiel beschreiben Archambault et al. (2010).

²¹ <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/startseite.html>

Beratungsgespräch nach acht Wochen Blockpraktikum im ersten Unterrichtsfach vor. Zuvor ist eine Videoanalyse durchgeführt worden, in der die Lehrkräfte ihre Wahrnehmung des Unterrichts darlegen können.²² Die Vor- und Nachbereitung des Praktikums geschieht also in einer elaborierten Form, die an anderen Hochschulen bislang so nicht üblich ist.

In dem Projekt „know how to teach“ der Freien Universität Berlin²³ kann Unterricht mit realen Schülern in einer Laborsituation simuliert werden, also nicht im Praktikum und doch in einer Realsituation. Auch dieses Projekt wird von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung finanziert und bezieht sich auf die KMK-Standards für die Lehrerbildung. Ein Teilprojekt in Englischdidaktik hat bereits mediale Aufmerksamkeit gefunden.²⁴

Lernen in Laborsituationen könnte Folgen für die Organisation der Praktika in der Lehrerbildung haben. Simulationen des Lehrverhaltens können standardisiert und ausgetauscht werden, das „Know How“ des Unterrichts liesse sich einüben und erst dann in schulischen Kontexten anwenden. Die Studenten würden mit einem Basisrepertoire anfangen, wären so weit besser vorbereitet und könnten unabhängiger von den Praxislehrpersonen agieren. Sie wären eher Begleiter und Experte als Rollenvorbild, dem man mehr traut als der Ausbildung.

Auch wäre es nicht mehr so einfach, die Betreuung durch die Universität als „theorielastig“ abzuwerten, zumal dann nicht, wenn im simulierten Klassenzimmer wie in der Schule mit Videotechnik gearbeitet wird. Diese Technik wird in der Lehrerbildung immer noch viel zu wenig genutzt, obwohl sich mit ihr nachhaltige Effekte verbinden (West/Staub 2003 sowie weitere Studien). Stattdessen werden Praktika häufig noch auf sehr konventionelle Weise vor- und nachbereitet. Aber hier ist deutlich Bewegung erkennbar.

Auch die Reform der Lehrerbildung in Baden-Württemberg orientiert sich an den KMK-Standards. Die Dauer der Ausbildung ist für alle Lehrämter gleich, nämlich umfasst sechs Semester im Bachelorstudium und vier Semester im Masterstudium. Die seminaristischen und die schulpraktischen Ausbildungen sind verknüpft.

Im Grossraum Stuttgart gibt es zur Koordination des Angebotes einen Verbund von Fachgruppen, an dem sich verschiedene Universitäten beteiligen. Die an dem Projekt „Lehrerbildung PLUS“ beteiligten Universitäten und Hochschulen²⁵ öffnen ihre Lehrveranstaltungen für Studierende der jeweils anderen Hochschulen. Die Öffnung erfolgt nach klaren Kriterien. Für die curricularen Inhalte ist eine Steuerungsgruppe zuständig. Es gibt also ein gemeinsames Studienangebot und eine eigene Geschäftsstelle für die „Professional School of Education“, die die Lehrerbildung im Grossraum Stuttgart koordiniert.²⁶

Anders als etwa in Sachsen arbeiten also nicht nur die Zentren für Lehrerbildung zusammen und bilden einen Verbund, sondern die an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen. Ähnlich wie die in Hamburg, wo die Fächer in Sozietäten zusammen arbeiten (erste, zweite und dritte Phase), ist auch im Projekt Grossraum Stuttgart eine inhaltliche

²² <https://www.uni-marburg.de/administration/verwaltung/stab/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektstruktur/mpm>

²³ www.fu-berlin.de/sites/k2teach/team/peq/index.html

²⁴ http://www.deutschlandfunk.de/praxis-im-lehramtsstudium-das-simulierte-klassenzimmer.680.de.html?dram:article_id=360678

²⁵ Universität Stuttgart, Universität Hohenheim, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

²⁶ <https://www.pse-stuttgart-ludwigsburg.de/>

Abstimmung der Ausbildungsangebote vorgesehen. Die einzelnen an der Ausbildung beteiligten Disziplinen können also nicht länger anbieten, was sie wollen, sondern müssen die Kriterien und weitergehende Planungen des Angebotes in einem kompetenten Gremium zur Diskussion stellen.

In Nordrhein-Westfalen umfasst das neu eingeführte Praxissemester 25 ECTS-Punkte. Die Praktikumsplätze werden mit einem Online-Verfahren vergeben. Den Abschluss des Praxis-Semesters bildet ein Bilanz- und Perspektivgespräch, an dem Vertreter der Schulen sowie der zweiten Phase beteiligt sind. Dieses Gespräch ist eine Anforderung für den Vorbereitungsdienst.

Das studienbegleitende Portfolio wird bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes geführt, also über den Masterabschluss hinaus. Das Portfolio umfasst die Dokumentation der Lernarbeit, einschliesslich der Leistungen sowie die Reflexionsarbeit der Studierenden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Themen für die Masterarbeit häufig aus Erfahrungen mit den Praxissemestern entstehen.

An der Technischen Universität Braunschweig ist eine kompetenzorientierte Beratung und Begleitung des Studiums entwickelt worden. Vor dem Studium kann ein Online-Self-Assessment in Anspruch genommen werden. Höhere Semester stehen für ein ebenfalls online zugängliches Peer-Mentoring zur Verfügung, besonders für die Studienanfänger in den MINT-Fächern. Vor dem Hauptpraktikum können elektronisch zugängliche Informationen für Themen wie Klassenführung in Anspruch genommen werden. Auch die Trainingstage für die Mentoren sind online abrufbar.²⁷

Die Universität Heidelberg arbeitet mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zusammen, koordiniert durch die Heidelberg School of Education.²⁸ Als Zulassung für das Masterstudium sind gemeinsame Massnahmen des Bachelorstudiums entwickelt worden. Beide Universitäten betreiben einen gemeinsamen Master für die Sekundarstufe I. Für die Zulassung werden unter anderem Persönlichkeitsmerkmale abgefragt. Ein Wissens- und Fähigkeitstest nach dem Ende des Bachelorstudiums ist im Aufbau. Die Studierenden werden von den Ergebnissen unterrichtet.

Auch die Verbindung zwischen den Ausbildungsphasen ist ein Thema an verschiedenen Universitäten. Ein auffälliges Beispiel ist das Projekt zur Stärkung der Lehrerbildung in den MINT-Fächern der Technischen Universität München. Ein Ziel dabei ist die Erschliessung neuer Zielgruppen für Mängelfächer, so etwa in dem integrierten Studiengang „Berufliches Lehramt Elektro- und Informationstechnik/Metalltechnik“. Dieser Studiengang stimmt die Masterphase verbindlich mit dem Referendariat ab (Qualitätsoffensive 2015, S. 13).²⁹

Das sind nur einige Beispiele aus einem komplexen Versuchsfeld, das die Ausbildung verändern wird, egal wie man zur Versuchsanordnung steht. Aber dann muss man auch fragen, was dort fehlt und doch unverzichtbar ist. Nach Lage der Dinge sind das die

²⁷ <https://www.tu-braunschweig.de/ifdn/tu4teachers>

²⁸ https://www.uni-heidelberg.de/presse/news2015/pm20150304_kooperation-von-universitaet-und-paedagogischer-hochschule-erfolgreich.html

²⁹ „Die Ausbildungsinhalte der drei Jahre, die bisher klar einer universitären und postuniversitären Phase zugeordnet waren, werden in diesem Konzept eng aufeinander abgestimmt und häufig lernortübergreifend angeboten – auch von beiden Bildungspartnern gemeinsam.“

(<https://www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/master-berufliche-bildung-integriert/projekt-master-berufliche-bildung-integriert/>)

allgemeinbildenden Themen, die weder fachwissenschaftlich noch praktisch bearbeitet werden können.

5. *Schlussfolgerungen*

Die Qualitätsoffensive versteht die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung grundsätzlich als zusammenhängende Einheit. Es geht um nachhaltige Effekte der Verbesserung für den gesamten Prozess vom Studium über den Vorbereitungsdienst und die Eingangsphase bis in die berufliche Fort- und Weiterbildung. Die Hochschulen werden dabei unterstützt, sich enger mit Schulen, Studienseminaren und Zentren für die schulpraktische Lehrerausbildung zu vernetzen.

Die Erwartung geht dahin, das Lehramtsstudium besser an den Herausforderungen des Schulalltags und des Lehrerberufes auszurichten. Schulen und Lehrkräften wird relevantes wissenschaftliches Know-how vermittelt und sie können auch gemeinsame Forschungsprojekte durchführen. Die Hochschulen würden so auch für die dritte Phase der Lehrerausbildung Angebote machen sowie in die Lehrerfortbildung hineinwirken.

Ein zentrales Anliegen der Qualitätsoffensive ist also die Kohärenz der Lehrerbildung, entstehen soll ein zusammenhängendes Ausbildungskonzept, die Bündelung der Ressourcen und die bessere Abstimmung der Curricula, wenn möglich auch phasen- und hochschulübergreifend. Im Studium geht es um die engere Verzahnung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen sowie der schulpraktischen Anteile.

Soweit die Programmatik, die aufnimmt, was in den Reformdiskussionen in den letzten zwanzig Jahren postuliert worden ist. Was die Qualitätsoffensive bietet und ausprobiert sind im Kern fünf zentrale Projektbereiche, nämlich

- eine bessere Steuerung des Gesamtsystems mit wirksamer Qualitätssicherung,
- Kompetenzorientierung,
- die Implementierung von politisch definierten Querschnittsthemen wie Heterogenität und Inklusion,
- Bewältigung von Engpässen in der Nachfrage von Lehrämtern
- sowie Wege der Digitalisierung der gesamten Ausbildung.

Man wird sehen, wie die Ergebnisse der Offensive umgesetzt und von anderen Hochschulen beachtet werden. Der Fokus nämlich ist überwiegend nur die eigene Hochschule oder ein Verbund mit benachbarten Hochschulen, eigentliche Transferprogramme sind neben dem Austausch in Workshops nicht vorgesehen.

Gefragt sind grundsätzlich fachübergreifende Zusammenarbeit und Qualitätssicherung. Ein Schwerpunkt der Qualitätsoffensive ist daher, die Lehramtsstudierenden nach ihrem Kompetenzzuwachs im Studium zu befragen und so den Studienerfolg im Blick auf die Ziele der Ausbildung besser abschätzen zu können. Das setzt erreichbare Ziele voraus, die jedoch häufig gar nicht vorhanden sind und quer zu den beteiligten Disziplinen abgestimmt werden müssten.

Hinzukommen die Unterschiede in den Lehrämtern. Gymnasiallehrer beginnen ihr Studium mit anderen Einstellungen als Grundschullehrer oder Lehrer an Förderschulen und bisher bestätigt das Studium diese Einstellungen mehr, als dass es sie verändern würde. Schon deswegen kann es keine allgemeinen Ziele für alle Lehrämter geben. Die verschiedenen Lehrämter zielen auf unterschiedliche Teilprofessionen und das spiegelt sich auch in ihren Lernkulturen. Ziele müssen also spezifiziert werden und nur sehr allgemein kann von Profilen „der“ Lehrerbildung gesprochen werden.

Klar ist eigentlich auch seit langem, genauer: seit John Deweys (1904) Aufsatz über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“, dass eine einfache Ausweitung von Praxisanteile nicht zwingend zu einer Verbesserung der Kompetenz bei den Studierenden führt. Dies gilt umso mehr, wenn Kompetenzen gar nicht ausbildungsleitend sind und die Studierenden auch nicht wissen, was sie sich darunter konkret vorstellen sollen. Entscheidend sind die konkrete Ausgestaltung und die Qualität der schulpraktischen Studien. Sie müssen zum kontinuierlichen Aufbau und der Befestigung von professionellen Kompetenzen führen, also dürfen nicht additiv und ohne Zusammenhang absolviert werden. „Kompetenzen“ müssen verbindlich beschrieben und ihr Erwerb muss während der Ausbildung kontrolliert werden.

Fragt man, was in der stark lernpsychologisch, verhaltensökonomisch und schulpädagogisch geprägten Qualitätsoffensive *nicht* berücksichtigt wird und doch für angehende Lehrpersonen von grundlegender Bedeutung oder gar unverzichtbar ist, dann sind dies vor allem Themen, die sich nur mit erheblichem theoretischen Aufwand und distanziert vom Lernort Schule bearbeiten lassen. Dabei geht es um Wissen, Kontroversen und intellektuelle Herausforderungen, also nur in dieser Hinsicht um professionelle Kompetenzen. Ich nenne nur:

- Bildung und liberale Demokratie
- Big Data: Folgen der Digitalisierung für die Schulen
- Internationale Entwicklungen von Bildung und Ausbildung
- Trends der Bildungspolitik
- Lehren aus der Geschichte von Schule und Bildung

Die Studierenden müssen wissen und im Studium erfahren können, dass sie als Lehrer oder Lehrerin in einer demokratischen Gesellschaft tätig sind, was das für ihre Überzeugungen bedeutet und welche Einstellungen damit nicht verträglich sind. Sie müssen konfrontiert werden mit den Folgen der Digitalisierung für ihren künftigen Arbeitsplatz. Sie müssen weiterhin die Globalisierung der Bildung vor Augen haben, etwa im Blick auf den Vorrang von Leistungstests und die Ökonomisierung des Schulwesens. Schliesslich müssen sie mit der Bildungspolitik vertraut sein und auch gelernt haben, nicht naiv auf die Geschichte ihrer Profession zu blicken. Kein Projekt der Qualitätsoffensive ist darauf bezogen.

Auf der anderen Seite, die Studierenden erwarten zu Recht, dass sie im Studium im Blick auf die Ausbildungsziele vorankommen und mit einer professionellen Kompetenz abschliessen, die sie in der Schule und in ihren jeweiligen Lehrämtern erfolgreich anwenden können, auch wenn das professionelle Lernen mit dem zweiten Staatsexamen nicht abgeschlossen ist. Dieser Erwartung muss die Ausbildung nachkommen und wenn neue Technologien dabei helfen, ist gegen ihre Verwendung nichts auszusetzen. Sie dürfen nur nicht auf Inhalte ersetzen und die Studienerfahrung medial entkernen.

Gelingt es, die Erwartung des Ausbildungserfolgs zu erfüllen, dann reduziert sich Theorie-Praxis-Problem und erhöht sich die Glaubwürdigkeit der Hochschulen. Die Studenten

wollen, anders als zu meiner Zeit, nicht über die Kompetenzen bestimmen, sie wollen sie erwerben. Aber das ist mehr der ständige Ruf nach „Praxisbezug“, der eigentlich gar kein Studium voraussetzt. Der Witz dabei ist, dass nie klar wird, worauf sich der Praxisbezug beziehen oder gerade nicht beziehen soll.

So schliesst man nicht. Die Lehrerbildung hat auch ohne Reformen Wert, für die Absolventen nämlich, die Berechtigungen erwerben und darauf stolz sind. David Wagner ist Trainer des englischen Fussballklubs Huddersfield Town, mit dem der Trainer 2017 völlig überraschend in die Premier League aufgestiegen ist. In einem Interview verneinte Wagner die Frage, ob dieses Jahr das beste seiner Karriere gewesen sei. Das beste Jahr sei 2007 gewesen, „als ich sowohl das Lehrexamen in Sport und Biologie wie den Fussballlehrer gemacht habe“.³⁰

Literatur

Archambault, L./ Wetzell, K./Foulger, T.S./KimWilliams, M.: Professional Development 2.0: Transforming Teacher Education Pedagogy with 21st Century Tools. In: Journal of Digital Learning in Teacher Education Vol. 27, No. 1 (2010), S. 4-11.

Böhm, M.: Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag 2011.

Cramer, C.: Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtstudierender. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2012.

Dewey, J.: The Relation of Theory to Practice in Education. In: Ch. A. McMurry (Ed.): The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I: The Relation of Theory into Practice in the Education of Teachers. Chicago: Chicago University Press 1904, S. 9-30.

Döbeli Honegger, B.: Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep Verlag 2016.

Eulenberger, J./Piske, A./Thiele, A.: Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2015.

(= Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Band 6)

Fiegert, M./Wischer, B.: Beipackzettel für Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Checkliste für die Kooperationsschulen.

<https://www.gesamtschule-schinkel.de/wp-content/uploads/2016/06/Beipackzettel-Forschungswerkstatt.pdf>

Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's School. Third Printing. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers 1991.

Herfter, Chr.: Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2014. (= Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Band 4)

³⁰ 11 Freunde Nr. 193 (Dezember 2017), S. 28.

- Herzmann, P./König, J.: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2016.
- Hild, P.: *Eine qualitative Untersuchung zu Aneignungspraktiken und -logiken im Studium: Habitus und seine Bedeutung im sozialen Feld der Hochschulbildung*. Diss. phil. Universität Zürich (Institut für Erziehungswissenschaft). Ms. Zürich 2017.
- Hohenstein, F. et. al.: *Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Band 17, Nr. 3 (September 2014), S. 497-504.
- Hsie, E. J. et al.: *Mathematics Teacher Education Quality in TEDS-M: Globalizing the Views of Future Teachers and Teacher Educators* In: *Journal of Teacher Education* Vol. 62, No. 2 (2011), S. 172-187.
- Koehler, M./Mishra, P.: *What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge*. In: *Journal of Educational Computing Research* Vol. 32, No. 2 (2006), S. 131-152.
- König, J. (Hrsg.): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation - Connection to Knowledge and Performance - Development and Change*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012.
- Kultusministerkonferenz: *Sachstand in der Lehrerbildung*. Stand: 07.03.2017.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07_Sachstand_LB_o_EW.pdf
- Miller D. (Hrsg.): *Gerüstet fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien*. Bern: hep Verlag 2015.
- Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin: BMBF 2016.
https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger 2001.
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Förderphase (erste und zweite Bewilligungsrunde. Bonn: Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt 2015.
- Roters, B.: *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster/New York/München/Berlin 2012. (= *Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Pädagogik* hrsg. v. W. Bos u.a., Band 12)
- Rothland, M.: *Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte*. In E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann 2011.
- Ruffo, E.: *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2010. (= *Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. J. Oelkers, Band 59)
- Schmid, Chr.: *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Schön, D. : *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books 1984.

- Schön, D.: Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Hoboken/New Jersey: J. Wiley and Sons 1987.
- Spector J.M./Ifenthaler, D./Sampson, D.G./Isaias, P. (Eds.): Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age. Papers from CELDA 2014. Cham: Springer International Publishing Switzerland 2016.
- Stross, R.: A Practical Education. Why Liberal Arts Majors Make Great Employees. Stanford/California: Redwood Press 2017.
- Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2011.
- Ulich, K.: „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven der Studierenden. Weinheim: Beltz Wissenschaft 2004.
- Walm, M./Wittek, D.: Dokumentation zur Lehrer_innenbildung in Deutschland -- eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung 2013. Abrufbar unter:
http://www.gew.de/Orientierungshilfe_fuer_den_Flickenteppich.html
- West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth NH: Heinemann 2003.