

Jürgen Oelkers

Jenseits von „Theorie oder Praxis“: Zur Reform der Lehrerbildung^{)}*

1. Theorie oder Praxis?

Befragt man Studierende in den Lehramtsstudiengängen nach ihren Ausbildungserfahrungen, dann hört man häufig Klagen, die in einem Gegensatz gipfeln, der so lautet:

- Zu viel Theorie und zu wenig Praxis.
- Was man nie erfährt, ist das gewünschte Mass,
- also wie viel Theorie für welche Praxis.

Das ist nicht erstaunlich, denn im Studium lernt man viele Theorien, daneben stehen praktische Erfahrungen und beides passt oft nicht zusammen. Eine Studium ohne Theorien wäre auch eine Enttäuschung, während auf der anderen Seite die Alltagswelt der Erziehung und die Sprache der Praxis nicht von Theorien bestimmt sind.

In der Schule sagt niemand, „heute habe ich eine motivational anregende ‚Lernumgebung‘ arrangiert“ und dabei „ko-konstruktiv“ unterrichtet, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Didaktische Theorien sind voll von solchen Formeln, die für eine bessere Unterrichts- und Schulqualität sorgen sollen, also in praktischer Absicht gebraucht werden. Die Sprache der Schulreform ändert sich periodisch, aber sie ist nicht die des Unterrichts.

Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen,

- ob sie heute „Lerncoach“ genug waren,
- mit ausreichend Anreizen ein „selbstorganisiertes“ 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 der ersten Phase, vielleicht auch noch in Lehrproben, 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.

Wenn man *nicht* von einem Dual „Theorie“ oder „Praxis“ ausgeht, stellt sich das Kernproblem der Ausbildung anders dar, nämlich als Verhältnis von Wissen, Reflexion und Können. Die Grundfrage ist dann, was die Ausbildung zum Aufbau beruflichen Wissens

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Schule zukunftstauglich machen!“ am 13. Februar 2017 in Hannover.

beiträgt, wie und wo professionelles Können erworben wird und was Reflexion in Lehrberufen bedeutet vor dem Hintergrund, dass Reflexion eine Alltagsleistung und nicht erst dann einsetzt, wenn wissenschaftliche Theorien gelernt werden.

Das ist eine der Ausbildungsillusionen, vielleicht auch der Philosophie der Lehrerbildung, die von Effekten ausgeht, die der Ausbildung nutzt, jedoch wenig über die Verwendung der Studienerfahrungen aussagt. Aber das ist entscheidend, die Frage nämlich, wie Lernen im Studium beiträgt zum Aufbau von Wissen und Können, das ohne Ausbildung nicht vorhanden wäre und sich zugleich als berufstauglich erweist.

„Reflexion“ ist ein anderes Wort für *denken*, das sich auf Wissen und Können gleichermaßen bezieht. Denken ist abhängig von Problemen, nicht von abstrakten Theorien, es sei denn, sie eröffnen ein Problem und tragen zur Problemlösung bei. Es ist nie untersucht worden, wie viel „Theorie“ für die Prüfung gelernt und dann schnell vergessen wurde, weil sich damit kein Ertrag verbunden hat, also keine bleibende Einsicht, die das Alltagswissen verändert hätte.

Die Ausbildung entscheidet über das Angebot an Theorien ohne Kontrolle, wie die Lernenden damit umgehen und ob sich damit bleibende Effekte verbinden. Wohl wird in Prüfungen gelegentlich danach gefragt, welche persönlichen Erkenntnisse sich mit der Themenvorbereitung verbunden haben und was brauchbar für die Praxis erschienen ist. Aber die Kandidaten können nur über momentane Passungen berichten, also darüber, was von dem Gelernten mit ihrem Vorstellungskreis verträglich war und was nicht.

Nehmen wir didaktische Theorien: Das „dialogische Lernen“ erhält in der Prüfungssituation immer höchste Zustimmung und Modelle der behavioristischen Verhaltensmodifikation starke Ablehnung, obwohl Verhaltenssteuerung zu den Grundaufgaben des Klassenzimmers gehört und Dialoge mit Schülern oder Eltern häufig Anlässe haben, die mit dem Ausbildungswissen unverträglich sind.

Auf das Problem der Wirksamkeit komme ich zurück. Zunächst stellt sich die Frage, auf was sich die Ausbildung bezieht. Auf den ersten Blick ist das ganz selbstverständlich, nämlich auf Schule und Unterricht. Das sind Institutionen der Praxis, die aus der Sicht der Ausbildung defizitär erscheinen und deswegen verbessert werden müssen, aber selbst nicht fraglich sind. Doch bleibt die Schule, wie ist? Und wenn nicht, worauf bereitet die Ausbildung dann vor? Geht man von der heutigen Schulkritik aus, dann ist die Schule vom Verschwinden bedroht und das hätte für die Lehrerbildung dramatische Folgen.

2. *Mutmassungen über das Verschwinden der Schule*

In der Öffentlichkeit sorgen grosse Klagen für grosse Defizite und die wiederum ziehen mediale Aufregungen nach sich, wie sich an Erziehungsratgebern zeigen lässt, die es in den vergangenen zehn Jahren in die deutschen Bestsellerlisten geschafft oder die Medien bewegt haben. Gemeinsam ist ihnen der Bezug auf die bedrohlichen Folgen von Konsum und Internet.

- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),

- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012),
- die „Generation Smartphone“ verlernt das „look up“ (Gary Turk: https://www.google.ch/?gws_rd=ssl#q=gary+turk+look+up),¹
- doch alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012);
- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Das geschieht auch unabhängig von dem bekannten Fernsehphilosophen. Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter² oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,³ machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch, analog zu dem, was heute für den Arbeitsmarkt erwartet wird.

- Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.
- Die Individualisierung des Lernens braucht keine Lehrer mehr, weil mit Programmen gelernt wird, die das Lernen selbst korrigieren können.
- Ein Coach genügt und so wird auch der Klassenverband als Lernort verschwinden (Breithaupt 2016).⁴
- Der Ganzttag ist ebenso ein Scheinproblem wie die Bildungslandschaften oder die Inklusion.

In und mit den neuen Medien sind neue Lernräume entstanden, die sich nicht nur auf die Gestaltung des Alltags auswirken, sondern zunehmend auch das Zusammenleben bestimmen. „Freundschaften“ etwa haben eine mediale Form angenommen und übersteigen alle bisher gewohnten Zahlen, Freunde oder „followers“ kann man plötzlich hunderte, tausende oder noch mehr haben, mit denen sich keine persönliche Geschichte mehr verbindet und die auch nicht individuell sein müssen.

Facebook ist eine Öffentlichkeit, die darauf angelegt ist, das Private publik zu machen, ohne die bisherige Unterscheidung von „privat“ und „öffentlich“ beachten zu müssen. Gerade das Häusliche wird öffentlich und dies grenzenlos. Smartphones bestimmen das Verhalten im öffentlichen Raum inzwischen so weit, dass sogar schon präventive Erziehungsprogramme auf den Weg gebracht worden sind. Auch über Nutzungsverbote in der Schule wird nachgedacht.⁵ YouTube und Google beherrschen das kollektive Gedächtnis und prägen auch die Nachfrage nach Wissen.

¹ 59.825.035 Aufrufe bei YouTube (9. Februar 2017).

² David Gelernter (geb. 1955) lehrt Computerwissenschaften an der Yale-University. Grundlage seiner Schulkritik ist die Kreativität des Kindes (Gelernter 2016, S. 297-344).

³ Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

⁴ Fritz Breithaupt ist Professor am Department for Germanic Studies der Indiana University in Bloomington.

⁵ <http://www.ibtimes.co.uk/education-secretary-nicky-morgans-advisor-says-ban-smartphones-improve-gcse-results-1516598>

Gemeinsam ist diesen Medien, dass sie sofort und ganz individuell genutzt werden können, ihre Lernwege sind leicht und weitgehend voraussetzungsfrei, also verlangen praktisch keine Qualifikation. Auch verfolgen sie keine Ziele, ausgenommen die Beeinflussung und Bindung des Nutzungsverhaltens. Was sie inhaltlich bieten, ist beliebig erneuerbar und kennt weder Wissenshierarchien noch Barrieren wie die soziale Herkunft oder mangelhaftes Vorwissen. Die Autorität im Netz ist die Klickzahl.

Lernen im Internet verlangt keine raumzeitliche Anwesenheit und erlaubt kein Vergessen, sondern höchstens Löschen. Blogs sind weder Schulklassen noch Universitätsseminare, die geleitet werden und so über Autorität verfügen. Im Netz ist jede Meinungsäußerung möglich und am Ende einer Diskussion im Netz steht kein Ertrag, weil es kein Ende mehr gibt; es kann immer nur weitergehen. Mit einem Bonmot könnte man sagen: „To be is to be updated“.⁶

Auf dieser Linie arbeitet die Schulkritik mit einem zugespitzten Argument. Schulen veralten auf dem eigenen Feld des Lernens, aber sie bleiben nicht nur zurück, sondern weigern sich, Platz zu machen und stellen also ein steigendes Risiko dar. Sie drangsalieren die Schüler mit einer Organisationsform des 19. Jahrhunderts, die für gesellschaftliche Anpassung sorgen soll und nur Massen bedienen kann. Sie dient nicht dem Kind, sondern dem Durchschnitt, also gerade nicht den Potentialen des Lernens.

Die These einer überflüssigen und sogar gefährlichen Institution hören die Lehrkräfte natürlich nicht gerne, denn in der Konsequenz würde ihr bisheriges Berufsfeld verschwinden, ihre Ausbildung wäre entwertet und die alle Berechtigungen müssten komplett erneuert werden. Andererseits: Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik auch leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt in allem sein Bestes, aber niemand will es. Aber wozu die Aufregung?

Über anregendes, gut gestaltetes und forderndes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, wird sich niemand beschweren, solange die Fortschritte sichtbar sind. Lernfortschritte bemessen sich an der Bearbeitung von Aufgaben und darauf bezogene Rückmeldungen, neue Medien wie elektronische Lernplattformen werden diesen Prozess mit neuen Möglichkeiten der Individualisierung unterstützen, aber sie machen den Besuch von Schulen nicht überflüssig.

Schulen werden sich die neuen Technologien zu eigen machen, unter der Voraussetzung, dass der Staat die Kontrolle über das behält, was „content“ genannt wird, also die Lehrpläne und die Organisation des Angebots. Gegen die radikale Kritik lässt sich festhalten: Die Schule ist eine verlässliche Institution, die neben dem Unterricht viel bietet,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- Ziele und einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein verlässliches soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

⁶ New York Review of Books Vol. LXIII, No. 11 (June 23 – July 13, 2016), S. 36. Siehe die Darstellung von Hui Kyong Cin (2016).

Dieser Einwand bremst die Radikalität und verweist auf eine Normalität, die so schlecht nicht ist, wie die Kritik annehmen muss, wenn sie Eindruck machen will. Daher werden positive Entwicklungen ignoriert oder nicht zur Kenntnis genommen. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden.

Eher muss erstaunen, warum ständig Untergangsvisionen ausgetauscht werden. „School’s dead!“ proklamierte der amerikanische Medienberater Lewis Perelman⁷ 1992 - aber sie lebt immer noch. Damals wurde der Alarm durch die neuen interaktiven Medien ausgelöst, die heute einfach schulisch genutzt werden. Die Kritik, anders gesagt, ignoriert den Tatbestand, dass Schulen Chancen zum Wandel nicht übersehen und sich gerade im Blick auf die neuen Medien lernfähig zeigen.

Ein mediales Selbstlernzentrum gibt es heute an vielen deutschen Schulen⁸ und seit 2004 führt die Kantonschule Wetzikon im Zürcher Oberland sogar ein Selbstlernsemester, also Lernen nach Semesteraufgaben ohne Unterricht.⁹ Elektronische Kommunikation über einen eigenen Server ist inzwischen an nicht wenigen deutschen Schulen möglich¹⁰ und an manchen Schweizer Schulen kann auch der Leistungsverlauf der Schüler transparent kommuniziert werden.¹¹ Zudem ist die Nutzung elektronischer Lernformen fast schon Alltag, der seine eigenen Probleme mit sich bringt.

Was macht nun die Lehrerbildung aus solchen Entwicklungen, ausgenommen, dass sie die radikale Schulkritik zur Diskussion stellt, den Kritikern Lehraufträge erteilt¹² und die Folgen offen lässt? Das führt auf die Frage zurück, wie die Ausbildung sich selbst sieht und wie sie auf Probleme der Wirksamkeit reagiert, was sich zunächst einfach am Lernverhalten der Studierenden ablesen lässt.

3. *Selbtsicht und Lernpraxis der Ausbildung*

Es gibt viele tüchtige Lehrer, zumal Lehrerinnen, aber werden sie das *wegen* oder *trotz* ihrer Ausbildung? Die Frage ist nicht unwichtig, denn in der Kritik der Lehrerbildung ist immer wieder der Verdacht geäussert worden, die Ausbildung gehe an der Praxis vorbei und sei deswegen mehr oder weniger ein Placebo-Effekt. Aber man lernt in der Ausbildung unmöglich nur einen gefühlten Schmerz, sondern muss sich in einem komplexen Feld von Angeboten und Anforderungen zurechtfinden.

- Damit ist nie *ein* zentraler Effekt oder Nicht-Effekt verbunden, sondern Lernleistungen mit unterschiedlichen Anschlüssen und Verwendungen.

⁷ Lewis J. Perelman (geb. 1946) ist ausgebildeter Physiker und hat an der Harvard University über nachhaltige Entwicklung promoviert. Er war danach unter anderem als Senior Research Fellow am Hudson Institute in Washington tätig. Dort entstand das Buch über das Ende der Schule.

⁸ Etwa am Archigymnasium im westfälischen Soest schon seit Februar 2005.

⁹ https://www.kzo.ch/fileadmin/internet/pdf_internet/SOL/SLS%20in%20Deutschblatter%2064_12_%20Zimmermann.pdf

¹⁰ Etwa seit 2013 am Hamburger Gymnasium Ohmoor: <http://gymnasium-ohmoor.de/iserv/>

¹¹ Kantonsschule Wil St. Gallen: www.kantiwil.ch/

¹² David Richard Precht ist seit 2011 Honorarprofessor an der Leuphana Universität Lüneburg.

- Es gibt nicht „die“ Wirksamkeit „der“ Lehrerbildung, sondern nur Studiererfahrungen mit verschiedenen Möglichkeiten der Verknüpfung, einschliesslich des schnellen Vergessens.
- Aber ausgeschlossen werden muss, dass die Ausbildung *keine* Effekte hat, selbst dann nicht, wenn die Meinung vorherrscht, dass sie an der Praxis „vorbeigeht“.

In der Öffentlichkeit wird das häufig so gesehen, wobei die Unzufriedenheit von Studierenden meinungsbildend wirkt. Aber wenn der „Praxisbezug“ vermisst wird, heisst das nicht, im Studium nichts Einschlägiges gelernt zu haben. Eher wäre zu fragen, was genau unter „Praxisbezug“ verstanden und warum gerade die Lehrerbildung unter das Ideal der unmittelbaren Nützlichkeit gestellt wird.

Die damit verbundenen Ansprüche sind nicht zu erfüllen und bleiben trotzdem bestehen. Es sind nicht einfach Ideale, sondern Erwartungen, die praktisch umgesetzt werden sollen. Sie prägen die Kritik der Lehrerbildung ebenso wie die Vorstellungen, was an ihr und wie besser werden soll. Davon zu unterscheiden sind Fragen der Wirksamkeit, die nicht mit dem fortgesetzten Pochen auf die Ideale zu beantworten sind, sondern die auf die Ausbildungsstruktur und die Lernangebote bezogen werden müssen.

John Goodlads Bahn brechende Studie *Teachers of our Nation's School*, die 1990 erschienen ist, war der Durchbruch der internationalen Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Goodlad befragte vor allem die Studierenden und ermittelte ihre Erwartungen.

- Daraus entstand die so genannte „what works“- Hypothese.
- Sie besagt, dass angehende Lehrkräfte das Ausbildungsangebot danach sortieren und bewerten,
- was ihnen am meisten für ihre beruflichen Tätigkeiten verspricht.
- besonders für den Unterricht,
- und was persönlich am besten verwendbar erscheint.

Daher sind in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Methodenkurse weit mehr gefragt als Vorlesungen, und Praktika erhalten ein höheres Gewicht als das Studium der wissenschaftlichen Literatur. Diese These wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt, auch hier ist die Erwartungshaltung „what works“ (Ruffo 2010).

Ein Ergebnis ist auch, dass Lernen im Studium nicht dem entspricht, was die Ausbildungsphilosophie vorgibt und was die Selbstsicht der Dozierenden bestimmt. Das Lernen 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. Studienanforderungen wie das „selbstorganisierte Lernen“ beziehen die Studenten auf die Schule und nicht auf sich.

Die Ergebnisse der Zürcher Studie sehen im Einzelnen so aus: Die Studierenden lernen nicht umso besser, je länger sie studieren. Die Geschlechtszugehörigkeit hat keinen oder nur einen sehr geringen Zusammenhang mit der Strategie des selbstgesteuerten Lernens

(ebd., S. 186). Das Alter der Studierenden hat wenn, dann nur einen schwachen Einfluss auf das Lernverhalten (S. 188). Auch Unterschiede zwischen den Studiengängen, die man möglicherweise erwarten könnte, lassen sich nicht nachweisen (S. 190). Schliesslich ist auch der soziale Hintergrund kein verlässlicher Indikator für die Art und Weise, wie im Studium gelernt wird (S. 193).

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

Wenn die Ausbildung nichts anderes anbietet, unterscheidet sich das Lernverhalten zu Beginn des Studiums kaum von dem am Ende. Lernstrategien wie das Bearbeiten von Texten oder das ertragreiche Bewegen in universitären Lernräumen sind inzwischen ein Thema in der Reform der akademischen Lehre, die Erarbeitung von professionellen Lernhaltungen speziell für die Belange der Lehrerbildung jedoch nicht. Die Erfahrungen zeigen, dass Lernen entwickelt kann, aber nur wenn Angebote zur Verfügung stehen.

Die Ausbildung hat trotz des wenig entwickelten Lernverhaltens natürlich Effekte, nur nicht solche, die allzu naiv erwartet werden. Weder werden subjektive Theorie durch objektive ersetzt, einfach weil Basisüberzeugungen für die Wahl des Berufs durch das Studium gar nicht tangiert werden, noch gibt es einen Transfer des Gelernten in Richtung Berufsfeld nur deswegen, weil Prüfungen bestanden wurden.

Angehende wie amtierende Lehrkräfte sind vielleicht nicht aufgrund ihrer Philosophie, wohl aber aufgrund der Anforderungen ihrer Praxis Utilitaristen. Sie gehen vom Nutzen für ihren Unterricht aus und erwarten eine Ausbildung, die diesem Test standhält. Und das ist mehr als nur Reflexionswissen. Bereits die Erstsemester, zeigt eine deutsche Studie, nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der künftigen Praxis her wahr (Cramer/Horn/Schweizer 2009).

- 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?

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 sollte. 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 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.

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 Praxisbezug vor Augen zu haben.

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 Überzeugung und Bereitschaft verlangt, aber nicht am Ende eines Moduls einfach feststeht.

4. *Beurteilung der Studienerfahrung*

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.

Wie aber wird die Ausbildung von Absolventen beurteilt? Aus der Schweiz liegen zwei neuere Studien vor, die darauf eine Antwort geben. Befragt wurden Lehrpersonen im Beruf, die nach der Ausbildung auch die zweijährige Berufseingangsphase absolviert haben. Andere im Beruf tätigen Gruppen, wie etwa die Schulleiterinnen und Schulleiter oder die im Kollegium tätigen anderen Personen sind nicht befragt worden (zum Folgenden: Nido/Trachsler/Swoboda 2012; siehe auch Nido/Trachsler 2015).

Die befragten Berufsanfänger geben an, dass ihre beruflichen Kompetenzen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert worden sind. Aus der Sicht der Absolventinnen und Absolventen versagt die Hochschule also nicht, erfüllt aber auch nicht alle Wünsche und Bedürfnisse, sondern lässt auch deutliche Lücken erkennen.

Im Einzelnen lautet die Einschätzung im Blick auf die Ausbildung der Primarlehrer insgesamt wie folgt: Die Absolventen erhielten einen guten Einblick in bestimmte

theoretische Konzepte und eine gute Fachkompetenz in ihren Fächern. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der Hochschule eine gute Kompetenzförderung, so vor allem beim Unterricht planen, vorbereiten und durchführen. Schliesslich fühlen in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts kompetent gefördert.

Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die Elternarbeit, die Zusammenarbeit im Team, der Umgang mit Vorgesetzten sowie die Funktion, als Klassenlehrperson tätig zu sein. Ein anderes Problem ist der Praxisbezug der Ausbildung, der durchaus kontrovers wahrgenommen wird.

- Einerseits werden die professionellen Kompetenzen der Dozierenden und der Mentoren positiv beurteilt,
- auf der anderen Seite werden dezidierte Verbesserungsvorschläge gemacht, die insbesondere das Verhältnis von Praktika und Hochschulseminar zum Gegenstand haben.
- Was im Praktikum erfahren wird, lässt sich nur zufällig im Studium aufgreifen und vertiefen.

Auf diese Kritik reagiert das neue, durchgehend praxisorientierte Studienkonzept für die Ausbildung der Primarlehrer der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Die grösste Überraschung der Befragung ist die Beschreibung des Kompetenzzuwachses während der zweijährigen Berufseingangsphase. „In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Besonders gross fallen diese aus bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘.“

Vergleichsweise gering fallen die Kompetenzzuwächse bei den theoretischen Konzepten und der eigenen Sozialkompetenz sowie der Reflexion des Unterrichts aus. Theorie- und Unterrichtsreflexion scheinen im Berufsalltag weniger dringlich zu sein oder es steht dafür auch einfach zu wenig Zeit zur Verfügung. Dieses Ergebnis mag die Auszubildenden enttäuschen, aber kann nicht eigentlich überraschen, weil wie gesagt die Sprache im Schulzimmer eine andere ist als die Sprache der Ausbildung oder der Prüfung. Das bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht reflektieren, nur verwenden sie nicht notwendig die Theoriekonzepte der Ausbildung.¹³

Die wichtigsten Lernfelder für den Aufbau der professionellen Kompetenz waren der Berufsalltag und so die Ernstfallsituation sowie die Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Der Berufseinstieg gelingt offensichtlich durch den Aufbau oder die Weitergabe von konkretem Know-how vor Ort. Die Novizen stellen in allen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Zuwächse ihrer beruflichen Kompetenz fest. Das unterstreicht die Bedeutung der Berufseinstiegsphase und legt eine enge Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg nahe.

¹³ Noch ein Ergebnis ist auffällig. Die Lehrerinnen schätzen ihre beruflichen Kompetenzen durchgehend höher ein als ihre männlichen Kollegen, insbesondere im Blick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Wer mit einem höheren Pensum den Berufseinstieg leistet, hat im Blick auf Kompetenzentwicklung gegenüber niederen Pensum Vorteile.

Der Berufseinstieg kennt nicht *eine* bestimmte und dominante Herausforderung. Vielmehr sind die Menge, die Vielschichtigkeit und auch die Widersprüchlichkeit der Aufgaben die Herausforderung, die beim Berufseinstieg täglich zu bewältigen ist. Die Berufsanfänger wissen, dass sie nach Schluss des Studiums einen Rollenwechsel vor sich haben und stellen sich darauf ein. Die Studierenden, anders gesagt, gehen nicht naiv in die Praxis und sie nutzen die Lernchancen nach dem Studium.

Das lässt sich so festhalten: „Für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gilt es, sich in der neuen Situation zurechtzufinden, die beruflichen Aufgaben und Pflichten zu erkennen und wahrzunehmen, sich der eigenen Position als Lehrerin oder Lehrer bewusst zu werden und Autorität aufzubauen. In besonderem Masse trifft dies auf Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer zu. Dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerade hier ihre Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung vergleichsweise gering einschätzen, erschwert den Rollenwechsel.“

Wie in verschiedenen anderen Studien so lautet auch hier der Befund, dass die wichtigste Unterstützung während der Berufseingangsphase im persönlichen Gespräch mit erfahrenen Lehrkräften erreicht wird. Wo eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird diese Möglichkeit positiv beurteilt, und zwar sowohl im Blick auf die Beziehung als auch bezogen auf die sachliche Beratung. Auch obligatorische Weiterbildungswochen werden positiv beurteilt, allerdings hat nur etwa die Hälfte der Befragten solche Wochen wahrnehmen können, einfach, weil nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. Die Novizen im Beruf erfahren angemessene Unterstützung, aber von Anfang an auch einen massiven Zeitdruck, der ihnen hohe Anstrengungsbereitschaft abverlangt.

Die berufliche Selbstwirksamkeit von Berufsanfängern ist über sämtliche abgefragten Aspekte hinweg hoch. Die Arbeitsfreude ist ebenfalls hoch und sie steigt, wenn die Fächer unterrichtet werden können, die auch studiert wurden. Die Berufswahlmotive haben einen klaren Kern:

- Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer wählen ihren Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen.
- Dieses zentrale Motiv wird durch die ersten zwei Jahre im Beruf voll bestätigt.
- Nur wenige der Befragten haben sich schon ernsthaft Gedanken gemacht, den Beruf oder die Stelle zu wechseln.
- 90% der Befragten raten einer jungen Person, einen Lehrberuf zu ergreifen.

Die positiven Resultate haben zur Voraussetzung eine einphasige Ausbildung, die sich ganz auf das Berufsziel einstellen kann. Ausserdem muss in Rechnung gestellt werden, dass gut die Hälfte der Befragten studienbegleitend in Schulen als Vikare tätig und so eigenständig praktische Erfahrungen sammeln konnte.

Die Resultate besagen nicht, dass sie nicht auch unter anderen Bedingungen erreicht werden können. Für die Studierenden entscheidend ist die Erfahrung des Vorankommens über verschiedene Stationen der Ausbildung. Wachsendes berufliches Können und zunehmende Einsicht sind dabei ausschlaggebend, nicht die sofortige Wirksamkeit von allem, was studiert wird.

Diese Erwartung vor allem durch den Glauben an die Methoden gestärkt, während es darauf ankommt, in der Schule über Jahre komplexe Lernprozesse zu gestalten, die mit sichtbaren Fortschritten und nachhaltigen Effekten verbunden sind. Das bewirkt nicht allein die Methode, generell gibt es keinen Garanten, sondern nur die Unterstützung durch die schulische Lernkultur, also die Konsekution der Aufgaben und Leistungen, die Bewertung der Lernfortschritte, die Zielkontrolle und die Freude am Vorankommen.

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

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹⁴ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.¹⁵

Wie oft das der Fall war, ist 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),¹⁶ ist bis heute angesagt.

Der Glaube an die Methode und ihre Wirksamkeit ist so alt wie die organisierte Lehrerbildung, aber Lehrerinnen und Lehrer unterrichten nicht gleich, nur weil sie nominell gleiche Methoden verwenden, ein- und dieselbe Methode kann in unterschiedlichen Kontexten höchst verschiedene Wirkungen haben und keine Methode wird in Reinform verwendet. Das Herz der Unterrichtsentwicklung ist der Einfallsreichtum der Lehrkräfte, die je den richtigen Mix für ihre Situation finden müssen, aber Methoden nicht dogmatisch verwenden dürfen, in der Annahme, dass sie immer richtig sind.

Jede neue Methode - und so viele gibt es nicht - kann mit der Gewöhnung an sie ihren Reiz verlieren und - wenn ich einen anderen Favoriten in der heutigen Reformdiskussion bemühen darf - Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht allein dadurch gegeben, dass jeder Schüler und jede Schülerin formal nach eigenem Tempo und „selbstorganisiert“ lernt. Wie gesagt, das gesagt, das gelingt am besten mit den neuen Medien.

Die Sicherheit, ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein, erwächst aus den Erfolgen bei den Schülern, der Handwerkskasten hat dienenden Charakter und das Arbeitsfeld ändert sich rasch. Man kann auch nicht mehr von einer irgendwie homogenen Schülerschaft und einheitlichen Herkunftsmilieus ausgehen. Daher gibt es als Adressaten auch nicht „den“ Schüler oder „die“ Schülerin, wie jede Methode voraussetzt.

Daher kann das Studium auch nicht einfach aus „Methoden“ bestehen, sondern nur aus gehaltvollen Aufgaben, die das Vorankommen im Blick auf die Ziele sichern können. Aber

¹⁴ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte 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.

¹⁵ Sperrung im Zitat entfällt.

¹⁶ Sperrung im Zitat entfällt.

dafür muss die Ausbildung als Ganze in den Blick genommen und das unverbindliche Nebeneinander der Phasen beendet werden. Die Qualität der Lehrerbildung bemisst sich am beruflichen Wissen und Können ihrer Absolventen und darauf muss die Studienorganisation eingestellt sein.

Die Entwicklungsarbeit muss in diese Richtung gehen und auch Bereiche wie die akademische Lehre und das Prüfungswesen einschliessen. Für die Prüfungen wird der höchste Lernaufwand im Studium betrieben und hier sieht man die geringsten Veränderungen. Was im der Lehre erfahren wird, sind häufig Massenabfertigungen, die wenig Ertrag haben und oft nur Prüfungswissen generieren, das nur im Glücksfall wirklich nachhaltig ist.

5. *Anforderungen an Lehre, Prüfungen und Studienorganisation*

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,
- meist 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 in allen an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen zur Problembestimmung und Themengenerierung genutzt werden könnte. Damit wird Wissenschaft nicht angepasst, sondern gut genutzt, was in den Fallstudien der Medizin oder der Ökonomie selbstverständlich ist. Die Praxis bestimmt nicht die Forschung, aber sie gibt bestimmte Probleme vor und profitiert von den Resultaten der Forschung.

In der Lehrerbildung ist das anders, weil Fächer beteiligt sind, die sich nur auf sich beziehen und alles, was mit Praxis zu tun hat, nachordnen oder ganz ausblenden können. Aber ohne Steuerung findet der Transfer des Gelernten in das Berufsfeld nur zufällig statt. Das jedoch würde bedeuten, sich auf die Ziele einer Berufsausbildung einzulassen und den Unterricht in den Hochschulen danach zu bewerten, was er zum Erreichen dieser Ziele beiträgt.

Wer allein von den Fächern her denkt, erkennt im Curriculum der Lehrerbildung keinen geordneten Studienaufbau, die eigenen Zeitanteile sind immer zu gering, die Vertiefung fehlt und das abschliessende Niveau ist unbefriedigend, wie sich in den Prüfungen zeigt. Aus diesem Grunde gelten die Studierenden der Lehrämter oft als zweitklassig, was so niemand öffentlich sagt, aber von der Studienstruktur her nahegelegt wird.

Genau deswegen muss die weitere Entwicklung hier ansetzen und die Leistungen der Fächer nach dem bewerten, was sie zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Aber dann muss auch die Verantwortung für den Ausbildungserfolg und was ihn ausmachen

soll definiert werden. Bislang bestimmen darüber einzig die Dozierenden, die von ihrem Fach ausgehen und nicht übergreifenden curricularen Zielsetzungen folgen.

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.

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
- Themenaufkommen
- 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 und Zufriedenheit abzufragen. Es geht um ein integriertes Curriculum, das mit Rückmeldungen über den Ausbildungserfolg weiterentwickelt werden muss. Die Dozenten orientieren sich am Feedback und nicht an ihren Selbstüberzeugungen, so wie dies etwa an Schweizer Berufsschulen üblich ist.

Eine Kernfrage der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist das Themenaufkommen. Fragestellungen, die die Studierenden in ihren Praktika, beziehungsweise in einem vorgezogenen Praxissemester erfahren, sind nicht modulsteuernd. Insofern verschärft die Modularisierung das Theorie-Praxis-Problem, weil der Transfer des Gelernten, wenn er überhaupt stattfindet, den Studierenden überlassen wird.

- Aber jede Praxiserfahrung kann zur Themengenerierung genutzt werden, ohne den Anspruch der Wissenschaftlichkeit preiszugeben.
- Auch können bestimmte Fragen der Studierenden so geklärt werden, dass sie sich nicht mehr stellen.
- Oder es können mit der Bearbeitung der Erfahrung Fragen entstehen, die sich bislang nie gestellt haben.

Wie immer die Themen entstehen, sie müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und so modularisiert werden, dass die Aufgaben aufeinander aufbauen. 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 Modell der Hamburger Lehrerbildung zeigen liesse.

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 kann dabei für mehr Verbindlichkeit auch in Richtung Universität sorgen (Kleinespel 2014).

Ein drittes Feld für Entwicklungsaufgaben ist das Prüfungswesen. Noten in Abschlussprüfungen sind definitive Urteile, sie sagen nichts darüber aus, wie danach gelernt werden soll. Masterabschlüsse oder Staatsexamen sind zeitlich unbefristete Berechtigungen, die keine Anschlussverpflichtungen enthalten. Wer, wie alle Prüfungsordnungen und sämtliche Leitbilder in Deutschland, die Notwendigkeit einer ständigen Weiterentwicklung der Lehrkräfte auf seine Fahnen schreibt, stellt eigentlich die Berechtigungen in der bisherigen Form in Frage.

Länder wie Japan haben längst nur noch befristete Diplome, was die Prüfungspraxis der Ausbildung einem anderen Licht erscheinen lässt. Wer die Prüfungen besteht, erhält den Berufszugang, aber muss sich so weiterentwickeln, dass die Anstellung erhalten bleibt. Damit erhält die Weiterbildung eine ganz andere Bedeutung als das heute der Fall ist. Aber auch der deutsche Weg zu einer unbefristeten Festanstellung nach dem Referendariat muss sich Fragen gefallen lassen.

Was ist gewonnen, wenn die Referendarinnen und Referendare wohl lernen, wie der bestmögliche Notendurchschnitt erreicht werden kann, aber nicht wissen, wo sie in ihrer beruflichen Entwicklung stehen, also was sie gut können, was sie weniger gut können und was gar nicht. Zu meiner Zeit waren Lehrproben „Schaustunden“, die nur das Beste boten und so nicht nur unrealistisch waren, sondern auch keine Aufforderungen zum Weiterlernen darstellten, besonders dann nicht, wenn Inszenierungsaufwand und Benotung zusammenfielen.

Das war in Hamburg vor mehr als vierzig Jahren, viel verändert hat sich an dieser Stelle offenbar nicht. Das liegt auch am Verständnis: Noten sind letztlich Prognosen, nicht nur Leistungsbewertungen. Aber Noten in akademischen Prüfungen stehen unter keinem Transparenzgebot, weder weiss man, was sie aussagen und nach welchen Kriterien sie gegeben werden noch welche Kompetenzen mit ihnen verbunden sind. Klar ist nur, dass die Anforderungen vom Dozenten abhängen, einheitliche Standards nicht vorhanden sind und die Ausnutzung der Notenskala vom Fach abhängt.

Zu fordern wären also

- klare Leistungsprofile,
- transparente Kriterien für die Beurteilung,
- differenzierte Notenformate,
- Bezug zu den Ausbildungszielen,
- Verbindung mit professionellen Kompetenzen
- und Notenfeedback.

An dem Kriterium der Wirksamkeit wird die Lehrerbildung in Zukunft gemessen werden, was man aus der Sicht einer zweckfreien Bildung bedauern kann und dann aber übersieht, dass jede professionelle Ausbildung zweckgebunden ist.

Das ist in der Lehrerbildung nicht anders, nur waren die Zwecke bislang nicht sehr handlungsleitend. Dabei ist die Zweckbestimmung eindeutig: Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten. Sie sind damit berufsfähig, wenngleich nicht fertig, und genau das müssen sie in den Beruf mitnehmen, ohne das eigene Können zu bezweifeln.

Die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich beschreiben, verbindlich festlegen und curricular verankern. Für eine gute Prognose des Ausbildungserfolges wäre das sehr viel. Natürlich ist und bleibt die Berufsausübung individuell. Die Ausbildung kann nicht definitiv festlegen, welche Schlüsse die Berufsanfänger aus ihren Erfahrungen ziehen, aber sie muss sie, so gut es geht, handlungs- und lernfähig machen. Das ist gebunden an bestimmte Kompetenzen, die die Ausbildung vermittelt. Das Ziel ist die lernende Lehrperson, nicht diejenige, die sich nur über ihre erfolgreichen Abschlüsse definiert und dann das Lernen den Schülern überlässt.

Für den Erfolg der akademischen Lehre sind die Studierenden sind die zentrale Ressource. Von ihren Erfahrungen nimmt die Qualitätssicherung ihren Ausgang, denn nur sie können beurteilen, was sie gelernt oder auch nicht gelernt haben. Das lässt sich besser nutzen als bislang und man könnte diese Entwicklung so beschreiben: Seitens der Lehrenden wird besonderer Wert gelegt, die Ideen der Studierenden zur Verbesserung der Lehre aufzugreifen und nach Möglichkeit umzusetzen.

- In den Fakultäten und Instituten wird eine Diskussionskultur entwickelt, an der alle teilnehmen können, die mit Lehre zu tun haben.
- Ansprechpartner sind die Programmverantwortlichen.
- Die Diskussion verwendet die vorhandenen Evaluationsdaten und nutzt die Feedbackerfahrungen für das gemeinsame Ziel, die Lehre kontinuierlich zu verbessern.

Die Lehrenden bringen ihre Erfahrungen und möglichen Kritikpunkte ebenso ein wie die Studierenden. Die Verbesserung der Lehre kann nicht einseitig erreicht werden. Dabei geht es auch darum, den Sinn und besonderen Wert der akademischen Lehrerbildung vor dem Hintergrund professioneller Ziele hoher Anforderungen verständlich zu machen.

Die Studieneingangsphase ist von hoher Bedeutung für den Studienerfolg, ihr kommt daher in der Qualitätssicherung ein besonderes Augenmerk zu. Vielfach entscheidet sich in

den Anfangssemestern der Zugang zum Fach, einhergehend mit der Studienmotivation und der Leistungsbereitschaft. Zur Beantwortung von Fragen, die sich am Studienbeginn stellen, und zur Überwindung von Unsicherheiten helfen Assessments, die den Studierenden auch deutlich machen, ob sie das richtige Fach gewählt und tatsächlich Lernfortschritte erzielt haben. Die Universitäten senken die Quote der Studienabbrecher durch gezielte Beratung vor dem Studium und vor allem während des ersten Studienjahres.

Die Anforderungen des Studiums an einer Universität müssen deutlich kommuniziert werden. Dazu dienen auch online bereitgestellte Self-Assessments vor Studienbeginn. Die persönliche Eignung für ein Fachstudium ihrer Wahl wird von den Studierenden unterschiedlich eingeschätzt und konkretisiert sich erst mit dem Studienbeginn. Angestrebt wird, dass im ersten Studienjahr die Entscheidung fällt, ob sich das begonnene Studium fortgesetzt oder ein neues Studium angenommen wird.

Die Studierenden werden in ihrem Lernverhalten und der Reflexion ihrer Erfahrungen in den Eingangssemestern durch Tutoriate unterstützt, sie brauchen aber auch eine verbindliche Rückmeldung ihrer Fachvertreterinnen und Fachvertreter. Tutorinnen und Tutoren werden eigens ausgebildet, sie beraten den Lernprozess der Studienanfängerinnen und Studienanfänger und zeigen Alternativen auf.

- Gute Lehre verlangt von den Lehrenden eine kontinuierliche Abstimmung des inhaltlichen Angebots unter der Voraussetzung,
- dass Stärken gefördert und offensichtliche Schwachstellen beseitigt werden können.
- Die Dozierenden werden zu diesem Zweck ihr Curriculum kontinuierlich entwickeln, ausgehend von den Erfahrungen, die damit gemacht wurden.
- Leitend sind dabei die fachlichen Diskurse, aber auch die Entwicklungen hin zu interdisziplinären Studiengängen.

Eine solche inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots ist bislang kaum üblich, aber sie kennzeichnet die Bereitschaft zur fortlaufenden Entwicklung der akademischen Lehre gerade in der Lehrerbildung. Auch Hospitationen zwischen den Lehrenden sind bislang nicht üblich, können sich aber ebenfalls zur Entwicklung der Lehre als nützlich erweisen. Schliesslich können in den Instituten Arbeitsgruppen eingerichtet werden, die dem Austausch der Lehrerfahrungen dienen.

Damit kann ich schliessen: Es ist immer mehr möglich, als stereotyp das Missverhältnis von Theorie oder Praxis zu beklagen. Aber die Studienerfahrungen müssen dann auch einschlägig sein und zu den Ausbildungszielen passen. Überfüllte Hörsäle, schlecht genutzte Praktika oder die Erfahrung, im Verlaufe des Studiums nicht voranzukommen, stehen dem entgegen.

Literatur

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.
Breithaupt, F.: Ein Lehrer für mich allein. In: Die Zeit Nr. 5 vom 28. Januar 2016, S. 63/64.

- Cramer, C./Horn, K.-P./Schweizer, F.: Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen (ELKiR). In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 55, H. 5 (2009), S. 761-780.
- Gelernter, D.: Gezeiten des Geistes. Die Vermessung unseres Bewusstseins. Übers. v. S. Vogel. Berlin: Ullstein 2016.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Keuffer, J./Oelkers, J.: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001.
- Kleinespel, K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2014.
- Nido, M./Trachsler, E./Swoboda, N.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob, April 2012.
- Nido, M./Trachsler, E.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2015.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger 2001.
- Perelman, L. J.: School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Morrow and Co. 1992.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- 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.
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- Shulman, L.S.: Just in Case: Reflections on Learning from Experience. In: J.A. Colbert/P. Desberg/K. Trimble (Eds.): The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon 1995, S. 197-217.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.