

Jürgen Oelkers

Probleme der Lehrerbildung nach Bologna^{)}*

1. Die „Lehrerbildung“ als Problem

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

- Worum es tatsächlich geht, liesse sich ganz profan bezeichnen, nämlich die Rekrutierung und Qualifikation von Personal für ein Berufsfeld.
- Doch „Personalentwicklung“ stösst schon wieder auf Unmut, bei den Lehrkräften nämlich, die sich pädagogisch-individuell verstehen
- und die nicht einfach „Personal“ sein wollen, weil zwischen Schule und Aldi ein Unterschied gemacht werden muss.

Auch die Studierenden stellen sich auf die *Lehrerbildung* ein und nicht auf eine schöne Analogie zu einem Discounter. Das Studium eröffnet künftigen Lehrerinnen und Lehrern den Zugang zu einem Berufsfeld, das mehr verlangt als nur ein „training-on-the-job“. „Beruf“, hiess es in früheren Epochen der Lehrerbildungsliteratur, setzt „Berufung“ voraus, und die muss gebildet werden.

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

- Die Ausbildung idealisiert und kann das ungehemmt tun, weil ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.
- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunkturen und muss keinen Praxistest bestehen.

^{*)} Vortrag in der Universität Erfurt am 8. Juni 2012.

- Der Praxistest kommt erst mit dem Ernstfall und findet dann eine eigene Sprache, nämlich die der Lehrkräfte.

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

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

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

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

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

2. Studienwahl und Eignungsabklärung

Gesteuert wird die Entwicklung durch den erwartbaren Mangel an Lehrkräften und so durch Knappheit. Die Frage ist, welche Folgen das für die Rekrutierung des Personals haben wird.

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

naturwissenschaftlichen Fächer der Gymnasien und die heutigen Hauptschulen (Statistische Veröffentlichungen 2003).

Tatsächlich war die Einstellungspraxis aber erheblich anders als von der KMK angenommen: Zwischen 2003 und 2005 wurden nicht wie angenommen 88.000 sondern lediglich 73.200 Lehrkräfte neu angestellt. 2006 wurde dieser Trend angehalten, es wurden bundesweit knapp 500 Lehrkräfte mehr eingestellt als die KMK-Prognose vorausgesagt hatte, was vor allem damit zu tun hatte, dass in Nordrhein-Westfalen 7.500 Lehrkräfte eingestellt wurden. 2007 blieben die Einstellungszahlen wiederum unter der Prognose, und dies erheblich (Dedering/Meetz 2007).¹

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

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

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

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

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

„No Prob. Geh doch einfach nach Baden-Württemberg, da kann fast jeder **** Grund- und Hauptschullehramt studieren. Das ist dort echt kein Problem. Du brauchst nur ein Abschnitt unter 3,5. Dort ist es echt egal, ob du geeignet bist oder nicht. Die

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

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

sind froh über jeden, der sich entschliesst, Hauptschullehrer zu werden. Du studierst dort dann halt Schwerpunkt Grundschule, unterrichtest aber nachher wahrscheinlich an einer Hauptschule. Nur zu, die freuen sich. Du bist dort willkommen. Viel Spass und viel Glück!“

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

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

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

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

- Die Grundschule wird idealisiert, weil die Kinder idealisiert werden.
- Die tatsächlichen Anforderungen sollen dann diesem Bild entsprechen,
- das zugleich ein Grundmotiv für die Berufswahl darstellt und eigentlich nicht enttäuscht werden darf.

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

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

³ NC an Universitäten für Grundschule: <http://www.studis-online.de/Fragen.Brett/>

- Die Wahrscheinlichkeit, dass männliche Abiturienten mit einem hohen Notendurchschnitt Lehrämter für Grund- oder Hauptschule studieren, ist äusserst gering.
- Das gilt auch in umgekehrter Hinsicht, weibliche Abiturienten mit einem tiefen Notendurchschnitt entscheiden sich wenn für ein Lehramt, dann für die Grundschule.
- Ausnahmen bestätigen die Regel.

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

Verschiedene Studien zeigen, dass der Berufsentscheid und so die Studienwahl in aller Regel und entgegen der öffentlichen Zuschreibung keineswegs immer Verlegenheiten darstellen; die Motive für das Studium stellen auf der anderen Seite eine zentrale Bedingung für den Studienerfolg dar.

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

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

Was „Feminisierung“ des Lehrerberufs genannt wird, hat in der Öffentlichkeit kein gutes Image, stellt nicht das zentrale Problem der Schulentwicklung dar. Ein negativer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht von Lehrpersonen und dem Erfolg ihres Unterrichts lässt sich nicht nachweisen. Das gilt auch für positive Effekte: Finnland ist nicht deswegen Spitzenreiter im PISA-Ranking, weil in der finnischen Gesamtschule überwiegend Frauen unterrichten. Die öffentliche Diskussion folgt hier leicht Plausibilitäten, die sich Ressentiments verdanken und die übersehen, dass nicht mit dem Geschlecht unterrichtet wird. Massgebend sind die Methoden und die Kompetenz der Lehrkräfte.

Eher scheint die Frage zu sein, warum Lehramtsstudiengänge für leistungsstarke Abiturienten nicht attraktiv sind, ausgenommen die für Gymnasien. Die Vermutung, dass eine Korrelation zwischen schlechteren Abiturnoten und der Wahl bestimmter Lehrämter

bestimmt, hat die deutsche Öffentlichkeit beschäftigt,⁴ allerdings sind die damit verbundenen Schlussfolgerungen wenig überzeugend, selbst dann, wenn die vorliegenden Daten verlässlich wären. Was in der Diskussion oft unterstellt wird, eine Korrelation zwischen den Abiturnoten und dem Erfolg in den Lehramtsstudiengängen oder gar dem Erfolg des späteren Unterrichts, lässt sich mit den vorliegenden Studien nicht nachweisen.

Das ist erklärbar: Das professionelle Wissen von Lehrpersonen hat wenig mit dem zu tun, was die Abiturnoten beschreiben. Abgesehen von der gymnasialen Allgemeinbildung wird Professionswissen erst im Studium und mit Blick auf anschließende Verwendungssituationen aufgebaut, wobei es auch schwer ist, vom Leistungsstand im Studium etwa in der Erziehungswissenschaft (Nolle 2004, S. 168ff.) auf die anschließende Praxis zu schliessen. Zudem sind die Anforderungen in den einzelnen Ausbildungsfächern sehr verschieden, so dass pauschale Schlussfolgerungen etwa von Einstellungen der Studienanfänger (Krawietz/Heine 2007) auf die Leistungsfähigkeit im Studium und die spätere Berufsausübung kaum sehr plausibel sind.

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

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

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

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

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

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

In der Schweiz ist in den letzten Jahren versucht worden, „Quereinsteiger“, wie sie bei uns heissen, systematisch für den Eintritt in Lehrberufe zu gewinnen. Die bestehenden Hindernisse in der Ausbildung sind so gut es ging beseitigt worden. Das Problem ist, die „Seiteneinsteiger“ keinem regulären Lehramtsstudium unterwerfen zu können, weil sie dann gar nicht kommen würden, und sie dennoch unterrichtlich tätig werden zu lassen. Der Berufswechsel muss sich lohnen und darf nicht zu überhöhten finanziellen Belastungen führen, daher kann kein volles Studium verlangt werden.

- Lösbar ist das Problem mit einem vergleichsweise aufwändigen Assessment vor dem Beginn der neuen Tätigkeit,
- einer längeren Berufseinführung,
- einer betreuten Probezeit in den Schulen
- sowie einem berufsbegleitenden Studium, bei dem die vorgängigen Abschlüsse sowie die Berufserfahrungen Anerkennung finden müssen.

Die Lehrerverbände sprechen in diesem Zusammenhang polemisch von einer „Schnellbleiche“, die es in der Schulgeschichte aber immer wieder gegeben hat, ohne dass die Qualität deswegen gesunken wäre. Es kommt nicht allein auf die Ausbildung an, sondern auf die Zahl der „Seiteneinsteiger“ und auf die Ressourcen, die für ihre Betreuung zur Verfügung stehen. Nicht ohne Grund wird die langfristige Anstellung von Lehrpersonen mit dem Ausdruck „Schweinezyklus“ bezeichnet; wenn genügend Stellen vorhanden sind, fehlen die Lehrkräfte, und wenn genügend Lehrkräfte vorhanden sind, fehlen die Stellen.

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

Mit solchen Lösungen tun sich die deutschen Bundesländer bislang noch schwer, die Anstellung eigentlich nur mit voller Ausbildung verbinden und so für Quereinsteiger nicht sehr attraktiv sind, zumal die Erfahrung in ihrem ursprünglichen Berufsfeld in keiner Hinsicht angerechnet wird. Aber der Ersatzbedarf wird kreative Lösungen erzwingen, er muss nur gross genug und für die Eltern heutiger Schüler unübersehbar sein. Dafür spricht auch der

tatsächliche Weg in den Beruf, der von den deutschen Universitäten so gerne übersehen wird. Der Weg ist nicht einfach der von Modulprüfung zum Staatsexamen.

3. *Der Weg in den Beruf*

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht vorbereitet und unterstützt werden muss. Sie muss die passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben formt. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik der Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben (Ruffo 2009). Das bestätigt sich in einer Studie aus Zürich, die gerade abgeschlossen worden ist. Um die Studie zu erklären, muss ich etwas weiter ausholen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ist erst vor zehn Jahren akademisiert worden. Statt in Seminaren werden die angehenden Lehrpersonen nunmehr an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Diese sogenannte „Tertialisierung“ war seinerzeit politisch hoch umstritten, insbesondere, weil befürchtet wurde, dass die Praxisnähe der seminaristischen Ausbildung verloren geht. „Akademisierung“ war in dieser Diskussion eine negative Zuschreibung, die nicht nur von Traditionalisten der alten Ausbildung gewählt wurde.

Zehn Jahre später ist erneut eine bildungspolitische Diskussion über die Defizite der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Gang gekommen. Wieder war der Verdacht, dass die Ausbildung der künftigen Lehrpersonen nicht praxisnah genug erfolgt und von „Theoretikern“ beherrscht wird, dies obwohl die Praxisanteile der Ausbildung höher lagen als im alten seminaristischen System. Wortführer der Kritik waren vor allem ältere Lehrpersonen, die darüber Klage führten, dass Berufsanfänger nicht genügend auf das Arbeitsfeld vorbereitet wurden.

In dieser Situation beschloss der Zürcher Bildungsrat am 21. Juni 2011, dass die Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich zwei Jahre nach Abschluss über die Effekte der Ausbildung befragt werden. Derartige Befragungen sind bei den Absolventen der Gymnasien im Blick auf die Studierfähigkeit seit längerem üblich. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist diese Absolventenbefragung erstmalig durchgeführt worden.

- Der für die Schulen verantwortliche Bildungsrat wollte auf diese Weise Aufschluss gewinnen, ob die Ausbildung tatsächlich so defizitär ist, wie die Kritiker unterstellen.
- Befragt wurden Lehrpersonen im Beruf, die neben 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.

Die Ergebnisse geben den Kritikern nicht Recht. 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. Im Einzelnen lautet die Einschätzung im Blick auf die Ausbildung insgesamt wie folgt:

„(Sie) erhielten ... einen guten Einblick in ‚zentrale theoretische Konzepte‘ und eine gute ‚Fachkompetenz in ihren Fächern‘. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der PH Zürich eine gute Kompetenzförderung; so vor allem beim Unterricht planen, vorbereiten und durchführen. Auch in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts fühlen sie sich kompetent gefördert. Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die ‚Elternarbeit‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ sowie die ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben‘.“

Im Blick auf den Berufseinstieg unmittelbar nach der Ausbildung gibt es insgesamt solide Einschätzungen seitens der Berufsanfänger. Vergleichsweise hoch eingeschätzt werden unterrichtsbezogene Kompetenzen, die den Kern der Ausbildung ausmachen. Tiefere Werte erreichen die Einschätzung bei:

- Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan
- Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen
- Elternarbeit
- Funktion als Klassenlehrperson ausüben können.

Diese Bereiche können von der Ausbildung antizipiert und auch simuliert werden, ohne dass Ernstfallsituationen bewältigt werden müssen. Der Praxisbezug der Ausbildung wird kontrovers wahrgenommen. 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 Studienkonzept 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. Für Theorie- und Unterrichtsreflexion scheinen im Berufsalltag weniger Dringlichkeit oder Zeit zur Verfügung zu stehen. Dieses Ergebnis kann nicht 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 die Theoriekonzepte der Ausbildung.⁵

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 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. Übertragen auf deutsche Verhältnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung würde das für eine enge und abgestimmte Kooperation zwischen den Studienseminaren und den Praxisschulen sprechen.

Der Berufseinstieg kennt nicht eine 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. Ein „Praxisschock“, wie er in früheren deutschen Studien beschrieben wurde, gibt es so nicht. Die Studierenden gehen also nicht naiv in die Praxis. Zusammenfassend lässt sich dazu sagen:

„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 auch, so lautet auch hier der Befund, dass die wichtigste Unterstützung während der Berufseingangsphase durch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort erfahren wird. Wo eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird auch dies 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.

Thema war auch nach der individuellen Einschätzung der Professionalität. Die berufliche Selbstwirksamkeit von Berufsanfängern ist über sämtliche abgefragten Aspekte

⁵ 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 Pensen Vorteile.

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:

- Auch hier wählen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer 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.

Gefragt wurde auch nach den Belastungserfahrungen. Als mittel bis eher stark belastend eingestuft wurden sowohl unterrichtsbezogene als auch ausserunterrichtliche Aufgaben. Das Kerngeschäft ist also nicht die alleinige Problemzone. Die Belastung steigt mit der Stufe: Lehrpersonen der Sekundarstufe fühlen sich stärker belastet als Lehrpersonen der Primarstufe und die wiederum fühlen sich stärker belastet als Lehrpersonen des Kindergartens. Das Belastungsniveau insgesamt ist vergleichsweise niedrig. Eine Besonderheit gibt es im Blick auf die Geschlechtsdifferenz. Männer fühlen sich bei der Zusammenarbeit mit der Schulleitung stärker belastet als Frauen.

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

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

In der Schweiz ist das anders. Wer zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Kreuzlingen am Bodensee das Lehramt für die Sekundarstufe I studiert, ist nach einer Woche in einer Schule, kann sich an der ersten eigenen Unterrichtsstunde versuchen und muss nach drei Wochen eine schriftlichen Reflexion der Erfahrungen abliefern, und dies im Rahmen von ECTS-Punkten und so einer berechenbaren Arbeitszeit. Damit wäre ich bei dem Reizthema „Bologna“.

An dem Beispiel aus dem Kanton Thurgau sieht man, dass nicht die Bolognastruktur per se das Problem darstellt, sondern die Anpassung an die Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In der Schweiz ist das mit hohem Aufwand und ausreichend Zeit realisiert worden, in Deutschland ist mein Eindruck, dass dafür ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und dass vor allem gesetzliche Vorgaben für Dynamik gesorgt haben. Wenigstens ist die Situation in allen Bundesländern unterschiedlich.

4. *Lehrerbildung im Bolognaprozess*

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

Insofern ist es richtig, beim Studium der Lehrämter für einen nahtlosen Übergang in die Masterphase zu sorgen. Ursprüngliche Kalkulationen, mit einem Bachelorabschluss etwa für die Lehrkräfte der Grundschule die Studienzeit zu verkürzen oder gar das Besoldungsgefüge zu verändern, haben sich auf Grund der staatlichen Abschlüsse für die Lehrämter als unrealistisch herausgestellt. Die Folge davon ist dann aber, dass ein alleiniger Bachelorabschluss wertlos ist.

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

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

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

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

Das curriculare Hauptproblem der Ausbildung konzentriert sich auf die Frage, wie die vorliegenden Standards der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, die die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet hat, zu den Standards der Unterrichtsfächer in den Schulen passen sollen. Die Forderung, die curriculare Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, insbesondere die der Fachdidaktik, an den Bildungsstandards der Schulen zu orientieren, ist leicht gesagt, aber bislang fern von jeder Umsetzung. Die Frage ist zentral, ich komme am Ende des Vortrags darauf nochmals zu sprechen. Neuere empirische Untersuchungen zum bildungswissenschaftlichen Anteil in der Lehrerbildung in den Universitäten zeigen, dass bislang nicht einmal die KMK-Standards für die Lehrerbildung auch nur ansatzweise umgesetzt sind.

Die Umsetzung kann nicht verordnet werden und basiert angesichts der Freiheit der Dozierenden auf „Goodwill“, der bislang kaum vorhanden ist. Die ohnehin schwache Stellung der Lehrerbildung an den deutschen Universitäten wird noch schwächer werden, sollte versucht werden, Bildungsstandards zu verordnen. Dagegen ist es aussichtsreich, das *Problem* von Bildungsstandards und damit verbunden von Leistungsmessung fest im Studium zu verankern. Angehende Lehrkräfte müssen wissen, was neue Aufgabenkulturen und Tests für ihren Unterricht bedeuten und wie sie die Daten zur Verbesserung des Lehrens und Lernens nutzen können.

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

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

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

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

Eine Kernfrage der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist aber das Themenaufkommen. Bislang bestimmen darüber einzig die Dozierenden, die von ihrem Fach ausgehen. Fragestellungen, die die Studierenden in ihren Praktika, beziehungsweise in einem vorgezogenen Referendariat erfahren, sind nicht modulsteuernd. Insofern verschärft die Modularisierung das Theorie-Praxis-Problem, weil der Transfer des Gelernten, wenn er überhaupt stattfindet, den Studierenden überlassen wird.

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

- Die Ausbildung orientiert sich an der Logik von wissenschaftlichen Disziplinen und hofft auf Transfereffekte hin zum Berufsfeld, die sie nicht selbst kontrolliert.
- Die jetzige Form der Modularisierung verschärft das Problem, weil damit Serien von einzelnen Prüfungsleistungen aufgeschichtet werden,
- die keinen Zusammenhang ergeben und lediglich das Studienfach bedienen,
- ohne die Bedeutung für den Beruf erfahrbar zu machen.

„Transfer“ ist kein Anliegen, ebenso wenig der möglichst frühe und so prägende Kontakt mit dem Berufsfeld, der zur Themengenerierung genutzt werden könnte. Das ist auch ein Problem, welches Image mit der Lehrerbildung verbunden ist.

Dort Aufgaben zu übernehmen, ist in deutschen Universitäten eher gefürchtet, weil sie mit Themen verbunden sind, die sich wiederholen und die so die Freiheit der Dozierenden beschneiden. Die Zeitannteile sind immer zu gering, wer von den Fächern her denkt, erkennt keinen geordneten Studienaufbau, schon aus diesem Grunde gelten die Studierenden der Lehrämter oft als zweitklassig. Unterricht mit standardisierten Lehrmitteln wie in der Ökonomie oder in der Psychologie ist in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen bislang kaum üblich. Sie tragen zur Sicherung der Studierendenzahlen bei, für den Betrieb selbst sind sie nur eine kostengünstige Nebenerscheinung. Wie kann man dann aber das betreiben, was neudeutsch „Qualitätssicherung“ genannt wird?

5. Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung

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

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

- In der Folge stellt sich dann aber auch die Frage der gemeinsamen Verantwortung.
- Eine stärker als bisher verzahnte, durchgehend modularisierte Ausbildung vergibt am Ende staatliche Berechtigungen für ein gesellschaftlich zentrales Berufsfeld.
- Für das Ergebnis muss Verantwortung übernommen werden, die heute nicht eingefordert werden kann, was dann auch die fehlende Rechenschaftslegung erklärt.

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

- Die Zentren übernehmen dann Management-Aufgaben und können Entscheidungen treffen.
- Sie sorgen für die inneruniversitäre Präsenz und Sichtbarkeit der Lehrerbildung, die als vorrangige Aufgabe der Universität anzusehen ist und entsprechend dargestellt werden muss.
- Die Zentren requirieren auch Forschungsaufträge im Bereich Lehrbildungsforschung, für die es in Deutschland angesichts weitgehend fehlender Daten einen unabweisbaren Bedarf gibt.
- Schliesslich profilieren sie sich als kommunikativer Ort der Lehrerbildung, an dem die aktuellen Probleme, die Strukturfragen und die Entwicklungstendenzen diskutiert werden können.

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden. Das spricht dafür, die entsprechenden Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern forciert voranzubringen. Und dabei wird mehr verlangt, als überall Kompetenzlisten zu installieren. Die Themen der Ausbildung müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und modularisiert werden. Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und ihre Wirksamkeit überprüft werden. Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus. Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist.

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

Zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen sollte es gemeinsame Standards geben, was unter „gutem Unterricht“ verstanden wird, wie die Schulentwicklung vorangebracht werden kann oder was unter allen Umständen als Fehlverhalten vermieden werden muss. Negativ formuliert: Wenn sich Studienseminar und Ausbildungsschulen ähnlich

verständnislos gegenüberstehen wie bis vor kurzem Studienseminar und Universität, dann wiederholt sich das Beliebigkeitsproblem der ersten Phase und es kommt zu keinem Lerntransfer, von dem beide Seiten profitieren können. Ein Praxissemester könnte für mehr Verbindlichkeit auch in Richtung Universität sorgen.

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

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

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

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

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

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

Die Fachausbildung bezieht sich in Zukunft auf ein Kerncurriculum, das auf die Ansprüche der Universitätswissenschaften zugeschnitten ist. Eine Verknüpfung zu den Standards der schulischen Unterrichtsfächer ist weder material noch formell gegeben. Zwar wird immer wieder davon ausgegangen, dass die wissenschaftliche Ausbildung im Fach Auswirkungen hat auf die Qualität des Unterrichts. Das aber würde bedeuten, in der

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

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

- Die Bildungswelt wird innerhalb kurzer Zeit mit neuen Verfahren und Medien des Lernens konfrontiert werden.
- Die bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards der KMK sind inhaltliche Festlegungen, die die Frage der Medien offen lassen.
- Die tatsächliche Implementation der Standards im Bereich der öffentlichen Schule hat aber ganz wesentlich mit den zum Einsatz kommenden Medien zu tun.

Was in der Didaktik „Vermittlung“ genannt wird, entfernt sich von der heutigen Standardsituation des Lehrens und Lernens, beziehungsweise wird neue Formen zulassen. Anders kann weder individualisiert noch wirksam gefördert werden.

Wenn tatsächlich die Lehrerbildung vom Berufsfeld ihren Ausgang nehmen soll, dann kann das nicht mit starren Standards geschehen. Vielmehr muss die absehbare Entwicklung des Berufsfeldes vor Augen stehen und die Ausbildung leiten. Bislang wird „Berufsfeld“ eher traditionell verstanden, nämlich als Arbeitsplatz der Lehrkräfte, die mehr oder weniger konventionell Unterricht erteilen. In Zukunft müssen die Lehrkräfte lernen, wie selbständiges Lernen gefördert werden kann, gleichzeitig hohe Fachansprüche vertreten werden und neue Medien zum Einsatz kommen.

Literatur

Dederling, K./Meetz, F.: Teilarbeitsmarkt Schule - Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2007. Duisburg/Essen: bfb 2007.

Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Vom 12. Mai 2009.

Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey Bass Publishers 1990.

Krawietz, M./Heine, Chr.: Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/07. Hannover: HIS 2007.

- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- 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.
- Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2004.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J.: „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung 2009.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Pohlmann, B./Möller, J.: Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums. Fragebogen für die Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums. Ms. Hamburg: LIQ o.J.
- Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 -2015. Dokumentation Nr. 169 – September 2003. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. Bonn: KMK 2003.
- West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.
- Widmer, P.: „... ist ein gewisses Bild eines Lehrers bereits in mir“. Berufsselbstverständnis, Ausbildungserwartungen und Berufswahlerwägungen von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihrer Ausbildung. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004.